

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ROMANISTIKU

DIPLOMSKI RAD

Fonetski aspekt pri učenju francuskog kao stranog jezika u školskoj dobi

MENTOR:

dr. sc. Bogdanka Pavelin Lešić, izv. prof.

STUDENTICA:

Morana Ille

UNIVERSITÉ DE ZAGREB
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES
DÉPARTEMENT D'ETUDES ROMANES

MÉMOIRE DE MASTER

L'aspect phonétique dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère
chez des enfants à l'école primaire

DIRECTRICE DE MÉMOIRE :

Mme Bogdanka Pavelin Lešić, professeur d'Université de Zagreb

ÉTUDIANTE :

Morana Ille

SOMMAIRE

1. RÉSUMÉ	1
SAŽETAK	2
2. INTRODUCTION.....	3
3. PHONÉTIQUE FRANÇAISE	5
3.1 LES VOYELLES.....	7
3.2 LES VOYELLES NASALES	8
3.3 DISPARITION DES VOYELLES	9
3.4 LES SEMI VOYELLES	11
3.5 LES CONSONNES	13
3.6 LES CONSONNES NASALES	16
4. ANALYSE DU FRANÇAIS PARLÉ	18
4.1 L'ERREUR ET LA FAUTE - SPÉCIFICITÉS GÉNÉRALES	18
4.2 L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE PEUT-IL OU DOIT-IL SE FAIRE SANS ERREURS OU SANS FAUTES?	19
4.3 ERREURS DES APPRENANTS ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.....	20
5. FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	22
5.1 FLE ET L'APPRENANT	23
5.2 LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE	24
6. DESCRIPTIF DE LA RECHERCHE	25
6.1 APERÇU GÉNÉRAL	25
6.2 OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....	26
6.3 HYPOTHÈSES	27

6.4 ECHANTILLON	27
6.5 PROTOCOLE	28
6.6 RÉSULTATS	29
7. DISCUSSION	43
8. CONCLUSION	48
9. BIBLIOGRAPHIE.....	50
10. ANNEXES	51

1. RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la recherche de l'aspect phonétique de l'apprentissage du français chez des enfants croatophones en bas âge. Quelles sont les difficultés les plus fréquentes ? Quels sont les points de vue de la prononciation, le plus de difficultés aux élèves ? Comment peut-on en tant qu'enseignant corriger ces erreurs ? Comment améliorer la qualité de l'enseignement de la prononciation de la classe de FLE ?

Nous donnons un résumé basé sur un échantillon de trois classes à l'école primaire Većeslav Holjevac : ce sont les classes de 3ème de 5ème et de 8ème du primaire. Nous allons observer comment l'âge affecte la prononciation, comment il affecte l'attitude envers la langue ainsi que le comportement général des élèves en la classe de FLE.

Les étudiants, sont-ils sous la pression du groupe quand ils doivent répéter quelque chose après l'enseignante ? Ont-ils peur de faire une erreur quand ils prononcent certains mots qui sont, dans certains cas, très différents de ceux auxquels ils sont habitués ?

Aussi, allons nous voir comment les élèves réagissent à certains exercices, en observant la façon dont ils répondent aux questions et s'ils font une erreur, nous allons observer s'ils en sont conscients.

1. SAŽETAK

U ovom radu istražujemo fonetski aspekt učenja francuskog jezika kod kroatofonih govornika u ranijoj školskoj dobi. Koje su najčešće poteškoće ? Koji zvuk ili slovo predstavlja najviše poteškoća za učenike ako razmatramo izgovor ? Kako profesori mogu te pogreške eventualno ispraviti te ujedno poboljšati kvalitetu nastave francuskog kao stranog jezika.

Rezultati koje smo dobili, bazirani su na uzorku od tri razreda u osnovnoj školi Većeslava Holjevca u Zagrebu : to su redom razredi treći, peti i osmi. Vidjet ćemo kako dob učenika utječe na njihov izgovor, stav prema jeziku i općenito ponašanje učenika na satu francuskog kao stranog jezika.

Bit će zanimljivo vidjeti da li su učenici pod određenim pritiskom kada ih se prozove i kada moraju ponoviti nešto iza profesora, boje li se da ne počine pogrešku kada izgovaraju određenu riječ koja je bitno drugačija od onoga na što su navikli.

Također ćemo vidjeti kako učenici reagiraju na određene vježbe, način na koji odgovaraju na pitanja te ukoliko počine pogrešku, jesu li je svjesni.

2. INTRODUCTION

La langue est la première chose qu'on entend dans la vie; d'abord dans le cercle familial, puis dans un environnement institutionnalisé (à l'école etc.) Un peu plus tard, l'enfant commence à différencier les sons ; il commence à distinguer les mots en essayant de les prononcer. En même temps, l'enfant commence à parler sa langue maternelle - il utilise des structures de plus en plus compliquées et il commence à parler d'une manière correcte. C'est quelque chose qui vient naturellement à tout être humain. La langue maternelle dite aussi langue natale ou langue première (versus langue étrangère) est la première langue apprise par la personne dans la petite enfance, autrement dit, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler. Il s'agit de la langue que l'enfant comprend avant de commencer l'école. Par ailleurs, la langue maternelle est celle qui est parlée par les natifs du pays où la personne habite. « On peut donc appeler *langue maternelle* une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique ». (J-P. Cuq, I. Gruca, 2011:93)

D'un autre côté - observer comment les élèves apprennent une langue étrangère est toujours intéressant ; surtout aux jeunes enseignants. Ce processus aide les enseignants à définir et à mieux se concentrer sur certains traits langagiers avec lesquelles les élèves ont des problèmes. Les problèmes que les élèves ont varient - cela dépend, des règles et des éléments phonétiques de leur langue maternelle. Si nous parlons des problèmes concernant la grammaire, il est généralement nécessaire d'apprendre les élèves à penser d'une manière différente. Ils doivent apprendre à penser différemment ; ils doivent changer la façon dont ils construisent habituellement des phrases ou comment ils prononcent certains sons. Cuq et Gruca constatent que : « Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation. » (J.-P.-Cuq, I. Gruca, 2011 :197)

Au fil des ans, comme nous grandissons, nous devenons de plus en plus conscients de l'existence d'autres langues. Plus tard, nous finissons par comprendre que ces langues nous sont étrangères

et nous nous référons à eux comme des «*langues étrangères*». Aujourd'hui les enfants commencent parfois à apprendre la première langue étrangère très tôt, avant l'école même. C'est la meilleure façon d'apprendre à connaître une nouvelle culture, un mode de vie et c'est une nouvelle façon d'entrer dans un nouvel univers qui peut être très différent de celui auquel nous nous sommes habitués.

On a mentionné ici le terme culture, parce que c'est très important savoir les faits les plus importantes de la culture que nous appartenons, afin qu'on puisse savoir et comprendre les règles d'une autre langue et culture qu'on veut apprendre. Cuq et Gruca définissent le terme de culture : « La culture est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Bourdieu sous l'appellation de *culture cultivée*, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de *culture anthropologique*. En ce sens, une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité ».(J.-P.Cuq, I. Gruca, 2011 :83)

Selon J.P. Cuq et I. Gruca « La classe doit prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de la culture anthropologique qu'on a dit nécessaires à son appropriation correcte. « (J.-P.Cuq, I.Gruca, 2011 :86) Dans ce cas, nous parlons de la langue française comme une langue étrangère. On peut dire « Le français est une *langue étrangère* pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs ». (J.-P.Cuq, I. Gruca, 2011 :93)

Nous nous intéressons en particulier à l'aspect phonétique. Dans l'introduction, nous avons mentionné quelques définitions concernant les langues et dans le chapitre suivant, nous allons décrire l'aspect phonétique et nous allons présenter la classification principale au sein de cette discipline.

3. PHONETIQUE FRANCAISE

Commençons par quelques mots sur la phonétique et sur sa signification dans le système langagier.

Pour comprendre l'appareil phonatoire et ses possibilités articulatoires dans l'émission des phonèmes nous devons tenir compte de différents organes et de leurs activités. La respiration qui comprend deux phases: l'inspiration et l'expiration. C'est l'air rejeté par l'expiration qu'on utilise pour la phonation.

D'après H. Sten et sa livre *Manuel de phonétique française* on peut voir une description très claire de ce qui se passe quand on veut prononcer les sons en français.

Nous pouvons commencer par une définition de ce qui se passe avec l'air lorsque nous essayons prononcer une voix : « Le courant d'air sort des poumons et passe par la trachée, où se trouve le larynx, une espèce de boîte cartilagineuse. A l'intérieur du larynx se trouvent les cordes vocales ou la glotte. Lorsque les cordes vocales sont ouvertes on a une articulation sourde (par exemple le phonème [s]), tandis que lorsqu'elles se rapprochent et vibrent on a une articulation sonore (par exemple le phonème [z]). La cavité buccale comprend les lèvres, la langue (où nous pouvons distinguer l'apex et le dos), les dents, les alvéoles (derrière les dents supérieures), le palais dur, le voile du palais et la luette. La cavité nasale comprend les fosses nasales et se termine par le nez. »¹

En continuant, on peut voir différents éléments de phonétique générale.

On peut étudier les sons d'une langue à plusieurs actes de communication. Par exemple au moment de leur production, (une approche articulatoire/physiologique), dans leur existence physique (ce qui suppose une analyse acoustique) et au moment de leur réception par une oreille humaine (il s'agit d'une étude psychoacoustique).

¹ <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html>

« L'approche traditionnelle consistait à étudier les sons au moment de leur émission, à saisir les mouvements et les positions articulatoires qui caractérisent chaque son. » (N. Desnica-Žerjavić, 1996 :9)

C'est important de dire qu'elle reposait (l'approche traditionnelle) sur l'observation et l'auto observation, ce qui avait l'avantage de dégager les éléments essentiels pour la communication de ceux qui sont redondants ou involontairement produits.

Dans l'approche acoustique, les nouvelles techniques d'analyse instrumentale ont apporté beaucoup de données précieuses sur les sons du langage, mais elles se sont avérées mal appropriées à fournir des réponses essentielles quant à la valeur linguistique des sons. « Les plus grandes qualités de cette approche constituent à la fois ses principaux désavantages : une trop grande précision et une objectivité complète. » (N. Desnica – Žerjavić, 1996 :9-10)

La troisième approche qui s'est développée à partir des années cinquante consiste à rechercher ce qui, dans toute la complexité des sons du langage, est auditivement perçu.

« La perception physiologique dépend aussi bien des qualités physiques des sons que de la sensibilité de l'oreille aux fréquences et aux intensités données, une variation du signal sonore ne provoquant pas nécessairement une variation auditive parallèle. » (N. Desnica – Žerjavić, 1996 :10)

Le niveau auditif est plus directement lié au niveau articulatoire qu'au niveau acoustique (la perception élimine les éléments involontairement produit, en devinant l'intention du locuteur – à condition que les interlocuteurs possèdent le même code.)

« L'approche phonologique établit, par une démarche rationnelle, le répertoire des phonèmes d'une langue et le système des oppositions qui les définissent. Elle est à la base de toutes les approches citées, puisque celles-ci étudient les réalisations des phonèmes, ce qui suppose une connaissance préalable du système phonologique de toute langue faisant objet d'une étude phonétique. » (N. Desnica – Žerjavić, 1996 : 10-11)

La première grande division que nous allons faire est celle entre les voyelles et les consonnes. En général on sait bien déterminer si un son donné est une voyelle ou une consonne. Mais il est assez difficile de donner des définitions en tout point satisfaisantes. Puisque la distinction entre

les voyelles et les consonnes est acceptée par tous il est naturel d'étudier séparément ces deux sortes de sons. Nous allons commencer par l'étude des voyelles.

3.1. LES VOYELLES

Si on s'en tient aux articulations on peut définir les voyelles comme des sons qui se prononcent avec la voie buccale libre : l'air qui sort des poumons et traverse la trachée ne rencontre pas d'obstacle dans la bouche. Mais cela ne veut pas dire que ce qui « se passe » dans la bouche soit indifférent pour la formation ou plutôt la distinction des voyelles. Les mouvements de différents organes servent à modifier de différentes manières le son qui passe par la bouche.

Pour classer les voyelles il convient de préciser d'abord le *lieu d'articulation*. Ensuite il faut déterminer le *degré d'ouverture* des voyelles. Par là on comprend la « position » plus ou moins élevée de la langue au moment de l'émission du son. Il faut tenir compte aussi de *l'arrondissement des lèvres* : La principale différence (articulatoire) par exemple entre [i] et [y] est que le dernier de ces sons est prononcé en général avec les lèvres arrondies. Il y a lieu de parler aussi de la *tension* avec laquelle les voyelles sont prononcées. Certes, la différence entre voyelles tendues et voyelles relâchées joue un rôle bien moindre en français que p. ex. en anglais et en allemand. Mais il est tout de même important de constater *qu'en français les voyelles sont en principe tendues*. Elles peuvent l'être moins en syllabe inaccentuée ; les deux [i] dans *midi*. Le son [ə], qui est probablement une voyelle relâchée, se trouve en syllabe inaccentuée. On voit donc, que l'*accentuation* a son importance elle aussi : le fait d'être placées ou non sous l'accent peut occasionner des différences pour le timbre des voyelles. Il est connu en outre que la *nasalisation* a une très grande importance pour la classification des voyelles françaises. On pourrait dire que la sonorité ne joue pas le même rôle distinctif pour les voyelles que pour les consonnes, puisqu'en général les voyelles sont sonores, c'est-à-dire que pendant leur émission il y a vibration des cordes vocales. En français il n'est pas rare d'entendre des voyelles sourdes, surtout des voyelles fermées comme [i] ou [u] à la fin des phrases (dans la partie descendante de l'intonation) : *il est parti* [ilɛ parti], *ce n'est pas beaucoup* [snɛ pa bokɥ].

Sten remarque que si on indique qu'une voyelle donnée (ou un son quelconque) est prononcée avec un certain degré d'ouverture, avec un certain lieu d'articulation et avec une certaine position des lèvres, on ne veut indiquer par-là que l'articulation normale de ce son. (H. Sten, 1969 :12)

Tableau1 (H. Sten, 1969 :14)

Lieu d'articulation	Voyelles palatales		Voyelles vélaires	
Position des lèvres	Non arrondie	Arrondie	Non arrondie	Arrondie
Voyelles fermées	i	y		u
Voyelles mi- fermées	e	ø (ə)		o
Voyelles ouvertes	ɛ	œ		ɔ
Voyelles très ouvertes	a			ɑ

3.2. LES VOYELLES NASALES

Le français possède des voyelles nasales. Nous savons que pour l'émission de ces sons le voile du palais est abaissé, de sorte que l'air qui sort des poumons s'échappe aussi bien par les fosses nasales que par la bouche. A chaque voyelle orale devrait correspondre une voyelle nasale. En français il n'existe que des voyelles nasales assez basses. C'est que le voile du palais est beaucoup plus abaissé en français (moderne) que dans d'autres langues.

Généralement on distingue quatre voyelles nasales en français moderne : [ã], [ẽ], [õ] et [œ̃]. (le dernier voyelle nasale mentionné ici est presque disparu de la prononciation courante, souvent remplacé par ẽ nasale)

[ã]. La transcription phonétique de ce son indique déjà comment il faut le prononcer : il s'agirait d'un [ã], mais avec cette seule différence que le voile du palais est abaissé. Pourtant les correspondances ne sont pas toujours complètes : le lieu d'articulation est entre [ɑ] et [ɔ].

Exemples : *an* [ã̃], *enfant* [ã̃fã̃], *paon* [pã̃], *lampe* [lã̃:p], *rendre* [rã̃:dr].

[ɛ̃]. On peut dire que cette voyelle s'articule à peu près comme [ɛ] ou entre [ɛ] et [a] avec cette différence que le voile du palais est abaissé.

Exemples : *fin* [fɛ̃], *faim* [fɛ̃], *rein* [rɛ̃], *rien* [rjɛ̃], *examen* [egzamɛ̃], *timbre* [tɛ̃:br], *teindre* [tɛ̃:dr].

[õ]. C'est une voyelle postérieure (arrondie), ouverte et nasale.

Exemples : *bon* [bõ], *nom* [nõ], *monde* [mõ:d], *dompte* [dõ:t], *onde* [õ:d]

[œ̃]. Ce son a à peu près les mêmes articulations que [œ]. Si nous voulons être plus précis on peut dire que [œ̃] est beaucoup plus ouverte que [œ].

Exemples : *un* [œ̃], *brun* [brœ̃], *parfum* [parfœ̃], *humble* [œ̃:bl], *emprunte* [ãprœ̃:t]

« Il faut savoir distinguer entre les nasales et les voyelles orales correspondantes. On peut le trouver par l'épreuve de commutation, au moins pour [ã], [ɛ̃], [õ] ; *passe* – *pense*, *fait* – *faim*, *beau* – *bon*. De même il convient de distinguer entre les voyelles nasales et les voyelles orales correspondantes suivies d'une consonne nasale. La preuve phonologique en serait offerte par des oppositions comme *canton* – *canneton*, *ainsi* – *Hennessy* » (A. Martinet, 1971 :143)

3.3. DISPARITION DES VOYELLES

Il y a d'abord les faits d'élision : certains mots finissant par des voyelles perdent ordinairement ces voyelles (aussi dans l'écriture) devant des mots commençant par des voyelles. Le plus souvent il s'agit de la voyelle [ə], mais on trouve aussi l'élision de *a* dans *la* : *l'avoine* ; *je l'aime*, *cette femme*. D'après H. Sten (H. Sten, 1969 :28) le son [y] peut s'élider, en langue populaire dans le mot *tu* : *t'es belle*. Sans doute on pourrait penser à une explication historique de ce fait qui ferait remonter *t'à* un ancien *te* = *tu*. Mais le développement *tu es* > *t'es* n'est pourtant pas inconvenable. La conjonction *si* se change en *s'* devant *il*, *ils* : *s'il vient*, *s'ils viennent* (mais *si elle vient*, *si on vient*). Ici on a certainement le droit de dire qu'

« historiquement parlant » c'est plutôt un [ə] qui a été élide puisque l'ancienne forme de la conjonction était *se*.

-e ([ə]) s'élide en outre dans les cas suivants :

1) Dans les mots *je, me, te, le* (pronom et article), *se, ce, de, ne, que* (pronom et conjonction). Le *e* de l'article peut s'élider aussi dans des cas comme *l'f, l'h, l'm*.

2) Dans *lorsque, puisque, quoique*, mais d'après plusieurs grammairiens seulement devant *il, ils, elle, elles, on, un, une, ainsi* : *lorsqu'il vient*. Avec *jusque* dans les combinaisons *jusqu'à, jusqu'au, jusqu'ici, jusqu'aujourd'hui, jusqu'où, jusqu'alors*. Avec *presque* dans *presqu'île*, avec *quelque* dans *quelqu'un*.

3) avec *entre* dans *s'entr'aimer, entr'apercevoir, s'entr'appeler...*

Et voilà les cas où l'élision est notée dans l'écriture. Si on ne pense pas à l'orthographe, mais seulement aux faits phonétiques on dira que dans la prononciation il y a élision même des cas comme *entre eux*.

D'après H. Sten (H. Sten, 1969 :29) l'élision ne se fait pas :

1) devant *h* aspiré *le hêtre, la Hollande, de Hollande*.

2) parfois devant les semi-voyelles : on hésite entre *la ouate*, et *l'ouate* (mais on dit toujours *l'oie, le vent d'ouest, l'ouaille*)

3) devant quelques mots d'aspect étranger (exotique) : *le uhlan, le ukulélé*. C'est peut-être au fond une subdivision de notre catégorie

4) dans des combinaisons comme *faites-le*, puisque le *e* y est accentué (ce n'est plus un [ə] mais un [ø] ou un [œ]) : *faites-le ici*.

On sait le « *ə* caduc » tombe où peut tomber dans de nombreux autres cas où l'écriture ne le note pas (à moins qu'on ne veuille justement caractériser la langue populaire – évidemment c'est de façon assez artificielle qu'on « imite » cette langue : si on écrit *Elle va v'nir* ce n'est pas justement la prononciation populaire qu'on rend, mais la prononciation ordinaire. La

prononciation ou l'amuïssement d'un *e* caduc dépendent de beaucoup de facteurs, entre autres le rythme de la parole et le style. Dans le style solennel (et surtout dans les vers) on prononce beaucoup d'*e*, dans la langue familière, au contraire on en supprime un grand nombre. Il y a donc des fluctuations dans l'usage.

D'abord le *[e]* est muet, en langue ordinaire, à la fin de mots contenant une ou plusieurs autres voyelles : il paraît qu'il n'y a pas de différence entre *sommeil* et *sommeille*, *bal* et *balle*, *lac* et *laque* etc.

Il y a des circonstances où le *[e]* se prononce ordinairement à la fin des mots, à savoir quand il fonctionne comme « voyelle d'appui » après des groupes des consonnes, *arbre*, *semble* etc. La règle vaut surtout si le mot suivant commence par une consonne : *il a la fièvre scarlatine*, *ta chambre est aussi sombre qu'un caveau*. Si, comme dans les exemples cités, il s'agit de mots finissant par une liquide *[l]* ou *[r]* on peut choisir un autre moyen d'éviter un encombrement de consonnes : on peut aller jusqu'à l'amuïssement et de la liquide de la voyelle *[ə]* : *quatre femmes* *[katʃam]*, *l'autre jour* *[lotʒ:r]* (mais on dit toujours *[katrɔm]* pour *quatre hommes*). Si, au contraire, c'est une autre consonne qu'une liquide qui précède l'*e* final, la consonne ne disparaît pas *Il n'a pas la force de parler* *[il na pa la fɔrs də parle]*.

Le *[e]* se prononce pleinement devant *[rj]* : *je ne vous demande rien*, *Je n'ai besoin de rien*, *ils ne comprennent rien* *[il nək ɔprɛnə rj ɛ̃]*. Le *e* final se prononce également devant un *h* aspiré : *une hache* *[ynə a ʃ]*. Pourtant la prononciation *[yn a ʃ]* est fréquente dans la langue populaire.

3.4. LES SEMI-VOYELLES

Nous avons défini les voyelles comme des sons qui se prononcent avec la voie buccale libre. Pour certaines voyelles, cependant, la langue s'élève si haut qu'il ne reste qu'un passage relativement étroit par lequel l'air peut s'échapper. On sait qu'il s'agit de *[i]*, *[y]*, et *[u]*. Comment déterminer la limite exacte entre une voyelle très fermée et une consonne « ouverte » ? Il est légitime de penser qu'il existe des cas limites. Ce sont ces cas-limites qu'on a l'habitude de traiter de semi-voyelles. On peut discuter pour savoir s'il y a lieu de les regarder comme des

phonèmes. Du moins c'est un fait qu'on a dès longtemps des signes spéciaux pour ces sons : [j], [y] et [w]. Il ne saurait être tout à fait inutile de faire la description purement phonétique des semi-voyelles, quitte à reprendre ensuite le problème théorique de savoir quel rôle phonologique il faut attribuer à ces sons. H. Sten (H. Sten, 1969 :37) nous donne les distinctions suivantes :

[j]. Le son est appelé *yod* en français. Grammont dit (Grammont, 1976 :46) expressément que « le *yod* n'est qu'un *i* consonne. La différence entre les deux sons consiste en ceci que pour [j] on pousse « davantage » les bords latéraux de la langue contre les molaires supérieures de façon que le petit canal compris entre le dos de la langue et le palais dur soit rétréci à tel point que le souffle n'y puisse passer sans produire un bruit de frottement ». Ordinairement il y a vibration des cordes vocales. Mais on trouve un [j] partiellement sourd dans des mots comme *pied* [pje].

Nous pouvons dire que le [j] n'est qu'une variante de [i]. Il faut dire aussi que cette variante comporte plusieurs variantes : dans *piller* la prononciation est plus consonantique, dans *travail* elle est plus vocalique.

Exemples de [j] : *yeux* [jø], *hier* [jɛ :r], *lieu* [ljø], *bien* [bj ẽ], *filles* [fij], *briller* [brije]

[ɥ]. Grammont indique (Grammont, 1976 :53) pour la prononciation de ce son que : « on dispose les lèvres et la langue comme pour dire ü -[y], on fait vibrer la glotte et on passe immédiatement à la prononciation de la voyelle qui suit. » On a la variante sourde dans des mots comme *puis*. Il faut dire d'ailleurs que plus encore que pour [j] et [w] il serait naturel de considérer [ɥ] comme une simple variante de la voyelle correspondante [y]. Auditivement aussi [ɥ] est plus près de [y] que [j] ne l'est de [i] ou [w] de [u]. Si le caractère consonantique du [j] est obtenu par le fait d'élever la langue plus haut que pour [i] on penserait plutôt que le rétrécissement qui conditionne le même caractère pour [ɥ] est dû à un rapprochement plus prononcé des lèvres.

Exemples de [ɥ] : *huit* [ɥit], *huile* [ɥil], *lui* [l ɥi], *luire* [l ɥi :r]

[w]. Ce son a les articulations suivantes : les lèvres sont arrondies, la langue antérieure est abaissée, mais la langue postérieure s'élève contre le palais mou. Si on exagère ce mouvement on arrive à la fermeture complète, c'est-à-dire qu'on fait l'articulation qui est nécessaire pour obtenir un [g].

Exemples de [w] : *oui* [wi], *ouest* [west], *bois* [bwa], *ouate* [wat]

3.5. LES CONSONNES

Pour l'articulation des consonnes on peut dire que le passage de l'air à travers la voie buccale n'est pas libre comme c'est le cas des voyelles. Il y a ou bien une fermeture complète quelque part dans la bouche ou bien un rétrécissement si considérable qu'il se forme un bruit fricatif. On peut donc distinguer en gros entre consonnes occlusives et consonnes ouvertes (fricatives, nasales, latérales, vibrantes).

Nous avons déjà parlé, à propos des voyelles, du *degré d'ouverture* comme moyen de classification. Ce même principe peut servir à faire la première grande division des consonnes – on doit remarquer que le terme *lieu d'articulation* est bien plus approprié pour les consonnes que pour les voyelles puisque pour la prononciation des consonnes il y vraiment contact p. ex. entre la langue et le palais. L'action des *lèvres* est importante pour l'articulation de plusieurs consonnes. La *nasalité* a une grande valeur distinctive, par exemple la différence entre [m] et [b], entre [n] et [d] et l en est de même pour la sonorité. Du moins la différence la plus frappante entre un [b] et un [p], c'est la différence de sonorité, dans un grande nombre de positions. D'après H. Sten il est bien vrai que de nos jours on est enclin à regarder le *degré d'intensité* comme un facteur autrement fondamental pour la distinction des consonnes : la vraie différence entre [b] et [p] ne serait pas celle entre sonore et sourde, mais celle entre douce (lenis) et forte (fortis).

Les consonnes « ouvertes » (ou continues) sont sans doute le plus près des voyelles ; les semi-voyelles. Il serait par conséquent naturel de commencer l'étude des consonnes par l'examen de cette catégorie. D'autre part, le système des occlusives constitue le système le plus clair et le plus facile à classer. On sait qu'en français comme dans l'autres langues il y a des [b], des [p], des [d], des [t], des [g], et des [k]. D'après H. Sten (H. Sten, 1969 :42) on peut les grouper comme suit :

Tableau2 (H. Sten, 1969 :42)

	I	II
bilabiales	B	P
dentales	D	T
vélaires	G	K

[b]. Les lèvres forment la fermeture. La langue est « neutre », c'est-à-dire que sa position ne contribue pas à la formation du [b], ses mouvements varient selon les sons environnants. Le voile du palais est relevé. H. Sten explique (H. Sten, 1969 :42) qu'il y a normalement vibration des cordes vocales, c'est donc à l'ordinaire une consonne sonore. Pourtant il existe des sons qu'on doit considérer comme des [b] qui sont sourds. Il y a des cas comme *une robe puce*, où le [b] de *robe* perd sa sonorité devant le [p] de *puce* (par assimilation), sans devenir pour cela identique au [p]. C'est que cette consonne [b], qu'elle soit sonore ou non, est surtout douce : elle est prononcée avec moins de tension musculaire avec moins d'énergie que le [p].

Exemples de [b] : *bas*[ba], *bon* [b ɔ̃], *beau*[bo], *abbé* [abe], *robe* [rɔ̃b].

Exemples de [b] (b sourd) : *robe puce* [rɔ̃b̥ pys], *robe sombre* [rɔ̃b̥ s ɔ̃ :br]

[p]. Ce son s'articule à peu près comme [b], mais en général il n'y pas de vibration des cordes vocales, c'est donc normalement une consonne sourde. Pourtant [p] peut devenir sonore par assimilation dans des combinaisons comme *une coupe brisée*. Mais c'est toujours une occlusive forte ce qui fait que cette variante n'est pourtant pas tout à fait identique au [b]. On ne peut qu'insister sur le fait que les sons [p], [t], [k] français sont prononcés avec une très grande netteté qui fait un contraste frappant avec la prononciation des consonnes correspondantes des langues

germaniques. On sait que les occlusives « sourdes » de ces langues sont généralement *aspirées*, c'est-à-dire qu'après l'explosion de la consonne on entend un souffle sourd avant que commence l'articulation de la voyelle suivante ; en transcription phonétique on peut figurer ce phénomène par : [ph], [th], [kh].

Exemples de [p] : *pas* [pa], *pot*, *peau* [po], *père* [pɛ :r], *pleut* [plø], *épée* [epe], *cap* [kap]

Exemples de [p̥] sonore : *coupe brisée* [ku p̥ brize], *cap vert* [ka p̥ vɛ :r]

[d]. Les lèvres sont ouvertes (et « neutres »), la fermeture se fait par la langue qui s'élève vers le palais et s'appuie fortement sur les dents et les alvéoles supérieurs. Il faut remarquer que le lieu d'articulation se trouve plus en avant pour le [d] français que pour les autres comme le [d] anglais p. ex. Le voile du palais est relevé. Normalement il y a vibration des cordes vocales. Pourtant il existe des [d] sourds dans des cas comme *médecin*. Ce ne sont pas des [t], parce que les [d] dans de telles combinaisons restent des occlusives douces.

Exemples de [d] : *dé* [de], *doux* [du], *droit*, [drwa], *aider* [ede], *vide* [vid]

Exemples de [d̥] (d sourd) : *médecin* [me d̥ s̥ ɛ̃], *une rade perfide* [yn ra d̥ pɛrfid]

[t]. Les articulations sont à peu près les mêmes que pour le [d]. Seulement le son est ordinairement sourd – et c'est toujours une occlusive forte, même si le [t] devient sonore par assimilation comme dans *une route droite*. Tout comme le [p] est une consonne non aspirée.

Exemples de [t] : *thé* [te], *tout* [tu], *trois* [trwa], *entrer* [ãtre], *vite* [vit]

Exemples de [t̥] (t sourd) : *une route droite* [yn ru t̥ drwat], *tête dur* [tɛt dy :r]

[g]. Les lèvres sont ouvertes et neutres. Le dos de la langue s'élève et s'appuie fortement contre le palais. Le voile du palais est relevé. Normalement il y a vibration des cordes vocales. Mais il existe des [g] sourds, comp. *une digue courbe*. C'est tout de même un [g], non un [k], parce que c'est une occlusive douce dans ces cas- là tout comme dans *gant*.

On appelle souvent [g] et [k] des vélaires parce qu'en d'autres langues que le français la langue s'élève contre le palais mou, le velum. Mais en français c'est le plus souvent le palais dur qui est

le lieu d'articulation. On pourrait donc les considérer comme des palatales ou au moins comme les palato – vélaires.

Exemples de [g] : *gai* [ge], *goût* [gu], *grand* [grã], *égal* [egal], *vague* [vag]

Exemples de [ğ] (g sourd) : *une digue courbe* [yn di ğ kurb], *une langue pointue* [yn lã : ğ pwẽty]

[k]. Il s'articule à peu près comme [g] – si ce n'est que c'est ordinairement une consonne sourde – et c'est en tout cas une occlusive forte, même quand elle devient sonore comme dans *un bec d'aigle*. C'est une consonne non aspirée.

Exemples de [k] : *cas* [ka], *curé* [kyre], *chœur* [kœ :r], *cri* [kri], *lac* [lak], *plaque* [plak]

Exemples de [k̥] (k sonore) : *un bec d'aigle* [ã bε k̥dɛgl], *l'archevêque de Paris* [larʃəvε k̥də pari]

H. Sten affirme (Sten, 1969 :44) que strictement parlant il existe une infinité de manières de former des occlusives. Mais ce sont seulement les six « étapes » qui jouent un rôle fonctionnel. Il explique : « Le [k] de *qui* est sans doute prononcé plus avant dans la bouche que celui de *cou*, mais il ne s'agit-là que de variantes combinatoires. Puisqu'il doit y avoir une zone de rencontre pour l'articulation des variantes des *t + j* et *k + j* suivis d'une voyelle puissent se confondre en un seul son qui est perçu par ceux qui connaissent la prononciation correcte comme un [k] quand on s'attendait à [t] et inversement. De là la notation de cette prononciation vulgaire de *pitié* par *piquié* dans l'écriture et celle de *cinquième* par *centième*. Il faut connaître ces phénomènes pour comprendre et juger le parler vulgaire. Mais pour le « bon usage » il faut s'en tenir aux six consonnes dont on a traité. »

3.6. LES CONSONNES NASALES

Il est possible de combiner une fermeture complète dans la bouche avec un passage libre de l'air par le nez. Si on abaisse le voile du palais on obtient des sons nasaux. S'il y a libre passage par la voie buccale aussi bien que par le nez nous avons des voyelles nasales. On peut prononcer des

consonnes fricatives avec abaissement du voile du palais. Mais ces sons ne jouent guère de rôle fonctionnel. Au contraire les nasales qui comportent une fermeture buccale sont très importantes dans les langues. Evidemment elles doivent être de très proches parentes des occlusives que nous venons de décrire. Mais on peut dire aussi que ce sont des continues puisque la deuxième phase de leur émission peut se prolonger et est très audible. En français il y a lieu de compter avec [m], [n], [ɲ] et dans une certaine mesure [ŋ].

[m]. La position des lèvres est la même que pour le [b]. La langue est neutre. Le voile du palais est abaissé. Ordinairement il y a vibration des cordes vocales. Pourtant *m* peut devenir sourd par assimilation dans des mots comme *rythme*, *prisme*, *sarcasme*. Il faut bien distinguer entre [b] et [m] ; *les bains* – *les mains*. Il faut distinguer aussi entre [m] et [n] à cause des oppositions comme *les mains* – *les nains*.

Exemples de [m] : *mais* [mɛ], *mou* [mu], *mot* [mo], *aimer* [eme], *dame* [dam].

Exemples de [ɱ] : *rythme* [rit ɱ], *prisme* [priz ɱ], *sarcasme* [sarkaz ɱ]

[n]. Les lèvres sont ouvertes (et neutres). La langue fait la fermeture en touchant les dents et les alvéoles supérieurs. Le voile du palais est abaissé. Normalement c'est une consonne sonore. Mais on peut avoir un *n* sourd (au moins partiellement), dans des mots comme *knout*. Il n'y a pourtant pas de commutation entre [n] et [ɲ]. Il est autrement important de distinguer entre [d] et [n] : *les daims* – *les nains*.

Exemples de [n] : *nez* [ne], *panier* [panje], *mine* [min], *noef* [n œf]

Exemples de [ɲ] : *knout* [k ɲut]

[ɲ]. Ce son peut se réaliser de différentes manières. Normalement il y a vibration des cordes vocales. Cependant le son peut être du moins partiellement sourd par assimilation dans des combinaisons comme *enseignes-tu*. Il y a d'autres variantes de la consonne : le lieu d'articulation peut se trouver plus avant. Cette variante se trouve aussi en français. Une troisième façon de réaliser ce phonème c'est de prononcer un [j] nasal.

Exemple de [ɲ] : *digne* [diɲ], *enseigne* [ãsɛ ɲ], *daigner* [dɛ ɲe], *enseignement* [ãsɛ ɲmã],
gnognotte, *oignon* [waɲ õ]

4. ANALYSE DU FRANÇAIS PARLÉ

4.1. L'ERREUR ET LA FAUTE – SPÉCIFICITÉS GÉNÉRALES

L'apprentissage d'une langue peut-il ou doit-il se faire sans erreurs ? Pour quelles raisons les erreurs se produisent-elles dans l'apprentissage ? Les erreurs peuvent-elles être utiles ? Quelle différence existe-t-il entre « erreur » et « faute » ? Ce sont les questions auxquelles on va essayer de répondre.

Quelle que soit l'interprétation qu'on lui donne, la faute originelle se trouve associée au péché, à la culpabilité. Il est probable que ce rapport – ou cette idéologie de la faute – dépasse le strict cadre de la littérature pour imprégner d'autres domaines de la vie sociale et en particulier celui de l'enseignement qui nous préoccupe ici. Dans le domaine de la langue, la notion de faute semble antérieure à l'élaboration des premiers outils qui viennent appareiller les langues. Le trait qui différencie la faute de l'erreur dans la culture d'aujourd'hui est la notion de conscience et de caractère volontaire. Le terme d'erreur est culturellement moins marqué plus neutre, il bénéficie d'une plus grande faveur de la part des pédagogues contemporains qui souhaitent reconsidérer son rôle et son statut dans l'apprentissage.

D'après Robert Galisson et Daniel Coste (Galisson, Coste, 1976 :216) les théories sur la faute sont définies comme suivant : « Soit qu'elles cherchent à l'éliminer complètement par une gradation et une programmation aussi contraignantes et exactes que possible (c'est le cas de certaines tentatives de Skinner pour réduire toute occasion d'erreur dans le montage des automatismes linguistiques) ; soit qu'elles s'y résignent comme à quelque chose d'inévitable et

de parasite venant troubler l'apprentissage ; soit qu'elles en fassent une des compétences nécessaires du processus d'acquisition ».

Selon Remy Porquier (Besse, Porquier, 1984 :208) il y a beaucoup de facteurs qui influencent l'analyse de l'erreur : « Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d' AE (analyse d'erreurs) car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc.) du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon le cas. »

Dans le domaine de la didactique des langues, erreur et faute renvoient à une distinction de nature. Les fautes correspondent à des erreurs de type « lapsus » dues de l'inattention ou de la fatigue que l'élève peut corriger (oublier des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé.) En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). Les élèves ne peuvent donc pas corriger tout seuls leurs erreurs.

L'erreur relèverait de la compétence, la faute la performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques.

4.2. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGÈRE PEUT-IL OU DOIT-IL SE FIARE SANS ERREURS OU SANS FAUTES ?

D'une part la distinction entre erreur et faute que l'on vient de voir ; et d'autre part la distinction établie entre « peut-il » et « doit-il » prend tout son sens lorsqu'on la situe dans la période du courant audio-oraliste d'inspiration behavioriste au cours de laquelle les élèves ne devaient pas être mis en situation de produire des erreurs. Dans ce but la progression des notions était préparée très minutieusement. Marquillo Larruy ajoute (Marquillo Larruy, 2003 :120) que c'est

nécessaire de laisser l'apprenant prendre des risques, lui laisser le droit à l'erreur suppose une plus grande marge de liberté pour ces choix linguistiques. Dans ce contexte, l'enseignant les acceptera comme indices des étapes de l'apprentissage et /ou comme résultat de son enseignement.

R. Porquier maintient (Besse, Porquier, 1984 :209) que les raisons pour lesquelles les erreurs se produisent ans l'apprentissage de langue étrangère peuvent varier selon les périodes considérée : lors de la période contrastive, on estimait que les erreurs provenaient des différences de structure entre la langue maternelle et la langue cible. Dans la période de l'analyse des erreurs, on a observé que les écarts à la norme pouvaient aussi résulter d'irrégularités interlinguales ou de phénomènes de surgénéralisation (c'est-à-dire d'application d'une règle au-delà du domaine concerné.) Les enfants qui apprennent à parler commettent souvent ce genre d'erreur. Dire qu'une erreur est utile est sans doute excessif, néanmoins les erreurs tout comme les brouillons devraient bénéficier d'une plus grande tolérance dans nos traditions scolaires. L'erreur est un indice de la représentation que l'élève se fait du système de la langue ; elle est aussi un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé. Pour l'élève, l'erreur ne devrait pas être interprétée (seulement) en termes de défaillance (ce qui, parfois, va jusqu'à remettre en cause sa valeur en tant que personne) mais comme indication d'une étape à surmonter.

4.3. ERREURS DES APPRENANTS ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

En ce qui concerne l'apprentissage d'une deuxième langue on a longtemps considéré que les erreurs des apprenants étaient des fautes qu'il fallait soit sanctionner, soit éviter à tout prix. Or, il est bien évident qu'avec n'importe quelle méthode d'enseignement, les apprenants font des erreurs, tout comme dans l'apprentissage de leur langue maternelle. Et tout comme en langue maternelle, ces erreurs semblent nécessaires au processus d'acquisition lui-même. D'après Corder (Corder, 1981 :56) : « ... (les erreurs) sont indispensables à l'apprenant lui-même, parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre. C'est une façon que l'apprenant a de tester ses hypothèses sur la nature de la langue

qu'il est en train d'apprendre. Le fait de faire des erreurs est donc une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que par ceux qui apprennent une langue étrangère. »

Parfois, il y a tellement d'erreurs dans l'expression orale que l'enseignant en est découragé. Dans ce cas il est préférable de corriger principalement les erreurs en fonction des objectifs de l'exercice. Mais l'enseignant doit savoir (afin de pouvoir en informer l'élève) quelles sont les erreurs pour lesquelles il souhaite adopter un degré d'acceptation qui sera variable bien sûr selon la spécificité et les objectifs du cours.

Le degré de gravité des erreurs est à mettre en relation avec les objectifs d'apprentissage (après un travail sur le discours rapporté, les écarts dans ce domaine seront estimés les « plus graves »). Néanmoins, la gravité des erreurs est relative car, au fur et à mesure de l'avancée dans la maîtrise de la langue, les erreurs évoluent. Si l'on souhaite y sensibiliser les apprenants, il serait utile de classer les erreurs avec eux (par catégories syntaxiques, en fonction de la portée communicative, en fonction des opérations de réécriture : ajouter/remplacer/supprimer/déplacer). Ce type de travail rendra les apprenants plus habiles pour corriger leurs erreurs.

M. Marquillo Larruy (Marquillo Larruy, 2003 :62) ajoute : « On sait grâce aux travaux de l'analyse contrastive que l'on transfère ses savoirs linguistiques d'une langue à l'autre (cela s'observe en particulier dans les phénomènes tels que les emprunts, les calques – traduction littérales – que l'on regroupe sous la catégorie générale d'interférences ou de marque transcodiques.) La tradition scolaire a davantage insisté sur les aspects négatifs de cette proximité que sur les aspects positifs. Il existe néanmoins des travaux qui s'appuient sur les proximités ou la transparence entre les langues. »

5. FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère. On rappellera qu'en français, étranger a deux sens : celui qui n'appartient pas au pays et celui qui n'appartient pas à la parenté.

Louise Dabène (1994 :35-36) distingue 3 types de distances :

« -la distance matérielle : par exemple, pour un Français, le japonais est plus distant que l'arabe, qui l'est plus que l'italien. La géographie a des conséquences pédagogiques (par exemple voyages plus difficiles et plus coûteux dans le pays dont on veut étudier la langue, difficulté à se procurer des documents authentiques) mais aussi dans les représentations plus ou moins exotiques qu'on se fait de la langue à apprendre ;

- la distance culturelle : les pratiques culturelles des étrangers sont plus ou moins directement décodables mais elles ne le sont pas forcément en proportion de la distance géographique sur tous les sujets. Rappelons encore que c'est l'appréciation correcte de ce paramètre qui définit usage convenable des connaissances idiomatiques ;

- la distance linguistique : les linguistes nous ont appris qu'il existe des familles de langue. Par exemple, les langues romanes sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont des langues slaves. L'arabe et le japonais, quoi qu'apprenant a des familles différents apparaîtront peut-être sous certains aspects comme plus ou moins distantes. En effet, l'écriture de l'arabe, quoique de sens inverse de l'écriture latine, est alphabétique, alors que le japonais est idéogrammatique. »

Le fait qu'on puisse s'approprier une langue étrangère hors de toute la situation institutionnellement guidée, processus qu'on nomme *acquisition*, la rapproche d'une certaine façon de la langue maternelle. Mais du point de vue didactique une langue devient étrangère

lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle.

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des locuteurs non natifs.

5.1. FLE ET L'APPRENANT

Tout d'abord, nous devons établir une distinction importante entre les élèves (ou enseignés comme on le trouve parfois) et les apprenants. Selon J. – P. Cuq et I. Gruca (J. – P. Cuq et I. Gruca, 2011 :137) les élèves se satisfont d'effectuer les tâches proposées, et voient dans la réussite aux examens ou dans l'obtention de « bonnes notes » la réalisation de leur part du contrat didactique. Les apprenants seraient, parmi les élèves, ou à certains moments ceux qui adoptent une posture d'apprentissage positive, et qui procèdent à une véritable mobilisation cognitive pour s'approprier l'objet d'enseignement ou bien l'apprentissage. Aussi on doit remarquer qu'ils existent différentes explications pourquoi il est préférable d'avoir l'étiquette d'apprenant que celle d'élève. J.-P. Cuq et I. Gruca (J.-P.Cuq, I. Gruca, 2011 :137) ajoutent que : « Elle pose l'individu ainsi dénommé comme un acteur de la classe ; elle est symétrique de celle d'enseignant, ce qui insiste bien sur la conception interactive de l'appropriation du savoir en classe de langue ; elle pose cet acteur comme un concept didactique, différent du rôle social qui est traditionnellement évoqué par le terme d'élève. » Donc, si l'on considère un individu comme un élève – cela renvoie une conception de l'éducation de type mécaniste, de simple transmission des savoirs.

Cuq et Gruca (2011 : 138) expliquent que l'apprenant est le nom d'un concept essentiel à l'analyse didactique ; l'apprenant est l'élément du système appelé classe qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage. Tandis qu'élève (ou quel que soit le nom qu'on lui donne ; un autre serait meilleur : la *personne apprenante* par exemple) renvoie à la personne (enfant ou adulte) effectivement impliquée dans l'acte d'apprentissage. Dans cette perspective, l'étude des

éléments de la personnalité de la personne apprenante (affectifs, psychologiques, styles d'apprentissage, etc.) ne fournit que des variables dans la description du concept d'apprenant.

5.2. LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Environ vingt ans après l'apparition de la différenciation didactique entre le français langue maternelle et le français langue étrangère un troisième concept, *le français langue seconde* (FLS) venait se faire une petite place au soleil de la didactique. En effet FLM et FLE, malgré les grands progrès qu'ils ont permis, se sont révélés insuffisants pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français. Tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, le français n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. Il est en effet difficile d'appeler étrangère la langue officielle d'un pays (exemple, la Côte d'Ivoire) surtout si elle y joue un rôle essentiel dans le système éducatif. Il est tout aussi difficile de qualifier d'étrangère une des langues officielles et langue maternelle d'un sous-groupe important de la population (la Belgique, la Suisse, le Canada). Il est enfin peu performant du point de vue didactique de considérer comme n'importe quelle autre langue étrangère une langue qui, bien que non reconnue officiellement, joue encore un rôle social important dans le système éducatif ou dans la production culturelle.

Pierre Martinez ajoute : « Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première. » Le FLS assure en effet le passage du FLE au français langue maternelle. Le FLS est donc une phase intermédiaire entre la simple communication et la maîtrise parfaite de la langue et du métalangage. Le FLS est plus précisément une langue spécifique à l'école, celle qui permet de suivre une scolarité avec une prépondérance de l'écrit. Peu de méthodes existent dans ce domaine ; il faut tout d'abord prendre conscience de la spécificité du français employé à l'école pour faciliter la transition pour les élèves issus des classes d'accueil ou directement intégrés dans des classes ordinaires.

6. DESCRIPTIF DE LA RECHERCHE

6.1. APERÇU GÉNÉRAL

Nous avons tous en tant qu'êtres humains des intérêts et capacités différents pour toutes sortes de domaines : les sciences naturelles ou sciences humaines. Il est très intéressant d'observer comment certaines personnes sont douées pour les langues étrangères - sans un effort particulier ils sont capables de maîtriser une langue et d'obtenir des résultats fantastiques. Par contre il y en a d'autres qui ont beaucoup de problèmes avec certaines spécificités langagières. Lorsque nous parlons des langues étrangères, il est vraiment très important que l'enfant commence à apprendre une langue étrangère le plus tôt possible, même avant d'être scolarisé pour la première fois. Nous avons vu tout au long de notre pratique dans les jardins d'enfants, dans l'école primaire et dans les lycées, que les enfants se comportent tout à fait différemment selon les différentes étapes d'apprentissage (c'est-à-dire leurs âges, les années d'apprentissage de FLE.) Si je devais résumer mon expérience, je dirais que les enfants à l'âge précoce sont très détendus en ce qui concerne la prononciation de la langue - ils apprennent par cœur assez rapidement, mais ils ne sont pas tout à fait conscients de leurs connaissances. Ils n'ont aucun problème à prononcer les mots et les phrases après l'enseignant, ils le font d'une manière correcte mais la communication au cours de la classe est apprise par cœur, c'est-à-dire que c'est plutôt automatique. Aussi on utilise beaucoup de matériaux ludiques et c'est la méthode la plus efficace dans le travail avec de si jeunes enfants.

À l'école primaire où j'ai eu mes recherches sur l'échantillon de trois classes, j'ai remarqué que dans la troisième classe par exemple, les enfants sont plus compétitifs et ils ne sont pas sous la pression de faire une erreur devant moi ou devant l'enseignante. Ils ont appris le français depuis la première année scolaire et leur connaissance est fragile, mais ils sont tout à fait libres d'exprimer ce qu'ils veulent dire. J'ai eu le sentiment très souvent qu'ils essayaient de m'impressionner, car de nombreuses fois leurs yeux cherchaient mon approbation après avoir donné la bonne réponse que l'enseignante leur avait demandé.

En classe de sixième j'ai remarqué que les élèves étaient très timides et pas très sûr d'eux à propos de leurs connaissances langagières. Ils apprennent le français depuis deux ans donc

l'insécurité et la timidité sont compréhensibles. En dépit de leur manque de vocabulaire, ils étaient très intéressés à coopérer dans la classe et ils étaient très actifs. Je suppose que comme il s'agissait de quelque chose de tout à fait nouveau pour eux, alors ils avaient encore la patience et beaucoup d'intérêt pour la matière enseignée.

En classe de huitième qu'on a observé, on a remarqué que les élèves sont tout à fait indifférents à l'apprentissage en général. On peut remarquer tout de suite qu'il y a peu d'élèves qui ont les connaissances langagières nécessaires. Ils s'expriment en français mais la majorité du groupe sont ceux qui ont peu d'intérêt à montrer ce qu'ils savent ou à participer dans la classe. Je pense que c'est tout à fait normal parce que ces enfants sont sur le point d'entrer dans la phase adolescente qui est assez difficile. Il est parfois difficile de se concentrer sur tout ce qui concerne l'apprentissage ou même la participation dans la classe. Bien sûr il y avait quelques problèmes de discipline, mais l'enseignante a très bien traité ce problème. On doit aussi mentionner le lycée où on a participé aux cours, cela dépend bien sûr de l'école, mais en général, les élèves ont été très coopératifs et je n'ai eu aucun problème à faire toutes sortes de tâches et d'exercices. Le travail de groupe a également très bien fonctionné dans cet environnement.

6.2. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Dans cette recherche on voulait observer quelles étaient les difficultés des élèves croates face à certains éléments phonétiques de la langue française.

Compte tenu du fait que la langue française est bien différente de la langue croate, il est très intéressant d'observer quels sont les problèmes les plus fréquents avec la prononciation de certains mots ou phrases.

Si l'élève a des problèmes concernant la phonétique, dans quelle mesure cela affecte-t-il la communication dans la classe? Comment cela affecte-t-il la confiance en soi? Quels exercices leur aideraient? Et bien sûr, si nous remarquons qu'une erreur a été faite, devrions-nous la corriger tout de suite ou non ?

6.3. HYPOTHÈSES

La langue maternelle (croate) va intervenir dans le processus de l'apprentissage dans la classe de FLE ; les règles phonétiques croates affectent la prononciation correcte de la langue française parmi les élèves pendant le cours de la classe de FLE.

La prononciation sera la partie la plus difficile dans le processus d'apprentissage de la langue française.

Les élèves auront certains problèmes avec le vocabulaire anglais - la langue étrangère la plus représentée en Croatie (dans les médias comme la télévision ou Internet) est l'anglais; les élèves mélangeront les mots anglais et français.

Les différentes compétences linguistiques entre les élèves où la recherche a été faite, leur attitude vers la langue enseignée ; leur âge propre et les années d'apprentissage des langues étrangères, affectent leur attitude vers la langue enseignée, leurs connaissances et leurs compétences actuelles.

6.4. ECHANTILLON :

La recherche a été faite à Zagreb, à l'école Većeslav Holjevac en cours de français pendant quelques semaines en octobre et novembre 2012 auprès de 30 apprenants issus de trois classes (3^e, 6^e et 8^e).

Comme je l'ai déjà mentionné leurs compétences linguistiques sont très différentes ainsi que leur âge. Certains élèves ont appris le français dans une école privée, mais ce n'était que deux élèves de la huitième classe.

6.5. PROTOCOLE

On a fait la recherche dans l'école primaire déjà mentionnée, à travers un questionnaire à remplir qu'on a donné à certains apprenants. On a aussi entendu quelques difficultés que les élèves ont concernant la prononciation et je les ai marquées dans le but de les comparer au système de la langue croate.

On a fait un questionnaire avec quinze questions. La première partie consiste en cinq questions sur leur âge, le sexe, combien de temps ont-ils appris la langue, quelles autres langues étrangères apprennent-ils et à leurs avis est-il important d'apprendre des langues étrangères.

La partie suivante du questionnaire porte sur des questions sur la langue française, est-il difficile d'apprendre le français pour eux ou pas, est-il intéressant ou pas et qu'est-ce qu'ils aiment faire pendant le cours de français. Les questions suivantes portent sur leur comportement envers la langue au cours de la classe. On voulait voir les différents moments psychologiques - comment gèrent-ils la possible peur de parler la langue étrangère devant leurs camarades, que font-ils s'ils ne comprennent pas quelque chose pendant la classe ?

La dernière partie du questionnaire est la plus importante car il offre les réponses directes à la question : en quoi les élèves ont-ils le plus de problèmes pendant l'apprentissage du français langue étrangère.

Maintenant, on va présenter le questionnaire que j'ai donné aux étudiants en langue croate afin qu'ils puissent me donner leurs meilleures réponses :

- 1) Imam ____ godina.
- 2) Spol a) žensko b) muško
- 3) Učim francuski jezik ____ godina.
- 4) Koje još strane jezike učiš? Koliko dugo? Da li ti se miješaju riječi francuskog i drugog stranog jezika?
- 5) Važno je učiti strane jezike.(Zašto da? Zašto ne?) a) da b) ne
- 6) Prvi put sam se susreo/susrela s francuskim jezikom (napiši gdje – u školi, na televiziji, na internetu, imam daljnju/blizu obitelj u francuskoj) :

- 7) Mislim da je francuski jezik : a) težak b) lagan
- 8) Najteže na satu francuskog jezika mi je : a) pisanje b) čitanje (izgovor) c) razumijevanje d) komunikacija
- 9) Najzanimljivije na satu francuskog jezika mi je kada : a) čitamo b) slušamo c) gledamo d) komuniciramo e) pišemo
- 10) Kada ne shvatim nešto tijekom sata ja : a) pitam za objašnjenje profesoricu b) pričekam kraj sata pa pitam nekoga od kolega c) potražim značenje riječi u rječniku d) pokušam shvatiti značenje kroz kontekst
- 11) Kada me profesor na satu prozove da odgovorim na pitanje, osjećam se : a) odlično jer znam što me pita i znam odgovor b) nesigurno c) nelagodno jer ne razumijem što me pita d) znam što bih rekao ali me strah nepravilnog izgovora
- 12) Pitanja koja postavljam na satu obično su : a) na francuskom jeziku b) na hrvatskom jeziku
- 13) Ponekad mi nije ugodno pričati na francuskom jeziku tijekom sata jer : a) bojim se da ću biti ismijan/a od strane svojih vršnjaka b) nisam siguran/sigurna da je ono što ću reći točno c) ne znam kako točno izgovoriti određene riječi d) ne mogu se odmah sjetiti potrebnih riječi e) strah me da me profesorica ne bi ispravljala pred čitavim razredom i time me osramotila
- 14) Ako učinim pogrešku prilikom izgovora neke riječi draže mi je da me profesorica : a) ispravi odmah b) ne ispravi odmah
- 15) Prema tvom mišljenju, što je najteže i na što treba posebno paziti prilikom izgovora francuskih riječi i rečenica a) francusko « r » b) les liaisons c) nazali d) razlika između francuskog « u » i « ou » e) miješam engleski i francuski izgovor i riječi f) ne vidim razliku između riječi muškog i ženskog roda g) ne znam razliku između « é », « è », « ai », « ais », « ait »...

6.6. RÉSULTATS

J'ai observé donc les classes de troisième, sixième et huitième.

On va commencer par les résultats qu'on a reçu parmi les élèves qui étaient en troisième classe, troisième année d'apprentissage du français. Dans la classe, il y avait 26 élèves qui étaient très gentils et bien élevés. L'atmosphère pendant le cours était toujours très positive. L'enseignante a créé d'excellentes conditions d'apprentissage parce qu'on a remarqué que les camarades de classe étaient très respectueux les uns des autres. Ils étaient aussi très respectueux envers leur enseignante et cette coopération a entraîné une très bonne interaction dans la classe.

L'enseignante commençait la classe presque toujours de la même manière : elle salue la classe, et puis elle mène une petite conversation avec toute la classe. On a remarqué que les dix premières minutes de la classe sont assez automatiques - les élèves savent déjà ce que l'enseignante pourrait dire, et ils ont déjà la réponse préparée. L'enseignante utilise le français presque tout le temps. Au cas où certains élèves ne comprennent pas ce que l'enseignante a dit, elle commence à utiliser des synonymes, des gestes ; ou bien elle inclut d'autres élèves s'ils pourraient connaître la réponse. L'atmosphère était vraiment agréable à regarder en ce moment particulier parce que même si les enfants sont tout à fait petits, ils sont très intéressés par le sujet traité.

Dans ce cours particulier l'enseignante a présenté aux étudiants les caractéristiques les plus importantes et connues à Paris. C'était un cours très vif et amusant où les élèves étaient très intéressés à participer. L'enseignante utilisait la langue maternelle de temps en temps parce que il était très difficile pour les élèves de comprendre tout, même s'ils avaient des photos devant eux.

Lorsque les élèves ont commencé à répondre aux questions, certains d'entre eux m'ont demandé des explications à certaines questions. On les a aidé et on leur a expliqué nos questions. Cette classe particulière apprend le français à partir de leur première année à l'école. Ils sont aussi une classe bilingue ; ils ont un sujet par semaine en langue française – c'est assez rare et j'étais vraiment surprise par leurs savoirs et vocabulaire.

Les résultats en troisième classe :

Questions 1, 2 et 3 - il était facile pour les élèves d'y répondre et pour moi elles étaient seulement importantes pour des raisons statistiques. Il s'agit d'une classe de 26 élèves. Ils apprennent le français et l'anglais dès leur première année scolaire. Dans la classe, il y a dix garçons et seize filles et ils ont tous 8 ou 9 ans.

Question 4 – La quatrième question était : « Apprenez-vous d'autres langues étrangères? », les élèves ont répondu qu'ils apprennent l'anglais aussi de la première année scolaire. Je leur ai demandé s'ils mélangent des mots anglais et français ; quinze étudiants ont répondu non, cinq étudiants ont dit oui et six étudiants ont dit parfois.

Mélanger des mots tout en apprenant deux langues étrangères n'est pas si rare, surtout en Croatie où les enfants sont entourés avec l'anglais à la télévision, Internet et toutes les autres sources de médias. À mon avis, il est parfaitement normal que parfois l'enfant va d'abord se rappeler d'un mot en anglais, puis en français.

Question 5 – La cinquième question portait sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères. La majorité de la classe, alors vingt étudiants comprennent l'importance des langues étrangères. Les réponses étaient : "Parce que nous pouvons parler dans une langue étrangère ; c'est important pour notre futur, c'est très intéressant, les enseignants sont supers, l'atmosphère est agréable."

Six d'entre eux ont répondu que ce n'est pas si important. Les explications ont été "Je n'ai pas la volonté d'étudier, il est difficile, je dois beaucoup étudier."

Ce que c'est important c'est que majorité des étudiants sont conscients du fait que les langues étrangères portent une grande importance dans leur vie et leur future carrière.

Question 6 - Cette question était à propos de leur première rencontre avec la langue française. Ils ont tous répondu que c'était à l'école.

On peut supposer qu'ils ont entendu probablement la langue française quelque part, mais ils n'étaient pas conscients de ce fait.

Question 7 - À la question si la langue française est facile ou difficile, quinze élèves ont répondu que c'était facile, cinq élèves ont répondu qu'elle était difficile, et six d'entre eux ont dit que parfois elle est facile est parfois difficile. La majorité des élèves estimaient que la langue française est facile; je pouvais voir ça par la façon dont ils se comportaient au cours de la classe. Ils étaient vraiment intéressés par le sujet traité. Les élèves qui ont répondu que la langue française est parfois facile et parfois difficile pour eux, j'ai l'impression que ça dépend de

chaque situation par exemple s'ils sont fatigués, ou si c'est la fin de la semaine - ce sont certaines conditions externes qui affectent leur enthousiasme dans la classe de langue étrangère.

Question 8 - La chose la plus difficile que les élèves ont choisi dans un cours de FLE est l'écriture. Huit élèves ont dit que la lecture (prononciation) est la chose la plus difficile, quatre d'entre eux ont dit que c'est la compréhension au cours de la classe et les quatre derniers élèves ont dit que c'était la communication.

Leurs choix n'étonnent pas vu que les règles d'orthographe croates sont très différentes de celles de la langue française. Huit élèves qui disaient que la lecture est la partie la plus difficile est aussi une chose évidente et non surprenante. Ces deux éléments sont les plus difficiles pour les élèves croates en général.

Question 9 – Presque toute la classe répondait qu'ils aiment le plus quand ils entendent ou regardent des matériels ludiques. 10 élèves ont dit qu'ils préfèrent regarder les matériels vidéo, 10 aiment écouter les matériels audio, quatre aiment quand on communique pendant la classe, et deux a dit qu'ils aiment quand on doit lire quelque chose et puis mener une conversation ou répondre aux questions. J'ai remarqué aussi que pour ces élèves, c'est très important d'être actif au cours de la classe, c'est une manière efficace pour éviter que les élèves ne s'ennuient au cours de la classe.

Question 10 - à la dixième question, on peut voir comment les élèves sont détendus, on peut vraiment voir leur spontanéité. Vingt élèves sur vingt-six dans la classe, ont répondu que s'ils ne savent pas ou ne comprennent pas quelque chose pendant la classe, ils vont demander à l'enseignante. Trois élèves ont dit que s'ils ne savent pas quelque chose, généralement demandent en silence à un ami pendant la classe, et les trois derniers étudiants ont dit qu'ils obtiennent le sens de certains mots d'après le contexte. Personne n'a répondu qu'on utilise le dictionnaire au cours de la classe.

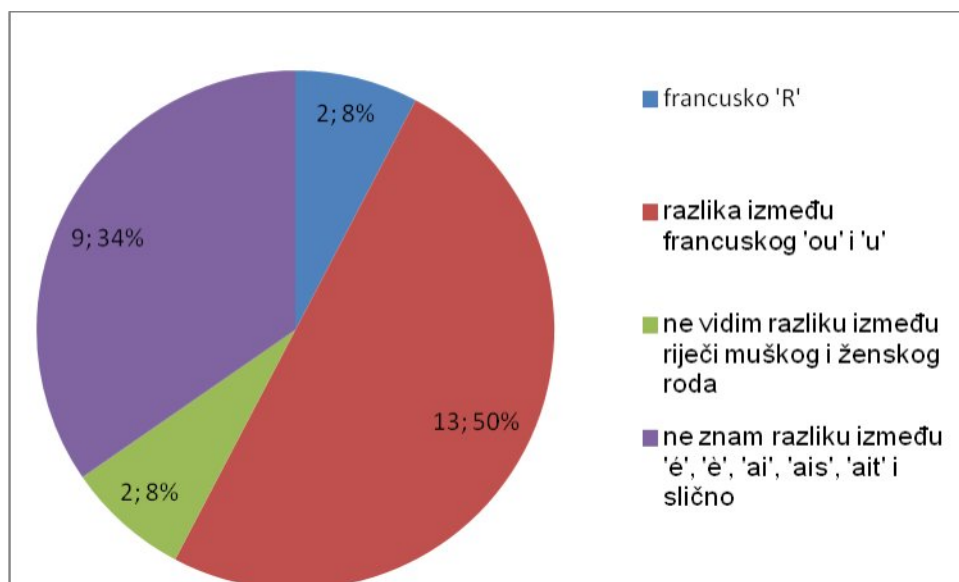
Question 11 - en répondant à la onzième question, on pouvait voir immédiatement leur confiance en eux, parce que même 18 élèves ont répondu qu'ils se sentent bien quand l'enseignante leur demande quelque chose en langue française au cours de la classe. Seulement deux élèves ont dit qu'ils ne se sentent pas sûr si la réponse qu'ils vont donner est correct, deux d'entre eux se sentent embarrassés et quatre étudiants ont peur d'une mauvaise prononciation.

Question 12 - 18 élèves ont répondu qu'ils utilisent la langue française quand ils veulent demander quelque chose, et huit étudiants ont répondu qu'ils préfèrent utiliser la langue maternelle. S'ils veulent demander quelque chose en français, le problème le plus fréquent est le vocabulaire bien sûr. S'ils ne savent pas comment poser certaines questions leur solution était de demander à un ami qui se trouve près d'eux ou tout simplement de poser la question en croate. L'attitude de l'enseignant est très important ici, car elle aide les élèves à poser à nouveau la question en français en utilisant les synonymes ou elle essaie à ce que l'élève se rappelle d'un autre mot qu'il connaît.

Question 13 – portait sur les raisons pour lesquelles les étudiants ne se sentent pas à l'aise de parler en langue française au cours de la classe. Je leur ai donné quelques-unes des réponses possibles et les résultats étaient les suivants: personne n'a répondu qu'ils ont peur qu'ils seront ridiculisés par leurs camarades ; neuf élèves ont répondu qu'ils ne savent pas si ce qu'ils vont dire est grammaticalement correct ; dix étudiants ont dit qu'ils ont des problèmes avec la prononciation de certains mots, quatre d'entre eux ont dit que ils ne peuvent pas se souvenir des mots nécessaires, et trois élèves ont dit que si l'enseignant les corrige devant la classe, ils se sentent mal.

Question 14 – On leur a demandé que s'ils prononcent le mot d'une manière fausse, préfèrent-ils que l'enseignante les corrige tout de suite ou pas. Vingt élèves ont répondu qu'ils n'aiment pas quand l'enseignante les corrige tout de suite, et six étudiants ont déclaré qu'ils préfèrent savoir ce qu'ils prononcent mal tout de suite. Je suppose que la raison est que s'ils lisent un texte p. ex., et l'enseignante les interrompt constamment, cela affecte leur confiance et ils ne se sentent plus à l'aise. Les élèves doivent être capables de faire des erreurs sans être jugés par l'enseignante ou leurs camarades.

Question 15 – La quinzième question, la plus importante dans le questionnaire, offre plusieurs réponses à une question très simple. La question était : « Que pensez-vous, quelle est la chose la plus difficile dans la langue française, et à quoi devez-vous être particulièrement prudent quand vous prononcez certains sons, mots et phrases en français ». J'ai donné un diagramme qui montre comment les élèves ont répondu.



Comme nous pouvons le voir dans le diagramme, les élèves âgés de 8 et 9 ans apprennent la langue française pour la troisième année ont beaucoup de problèmes avec la différenciation entre les sons "u" et "ou". (13 élèves, ou 50%)

Aussi ils ont des problèmes avec la différence dans la prononciation entre les terminaisons « -ais » « -ait » « -ai » et les sons « è » et « é ». (9 élèves, 34%). J'ai remarqué que quand ils lisent un texte, ils sont souvent confus avec ces terminaisons et accents particuliers. Par exemple, s'ils veulent prononcer "elle dansait", ils vont parfois prononcer le "t" final ou ils vont même prononcer le son «i».

Avec le son "r" ils ont peu de problèmes. (Seulement 2 élèves ou 8%, a dit que ça pose un problème pour eux) Il est bien connu que les enfants de cet âge ou même plus jeunes n'ont pas de problème à imiter les sons que l'enseignante prononce. Ils n'ont pas de complexes de dire quelque chose de mal ou incorrect et j'ai pu voir ce phénomène en travaillant avec ces jeunes enfants.

Deux étudiants ont dit qu'ils ont des problèmes à différencier les mots qui sont masculin ou féminin. Par exemple, s'il y a le mot "consciente" dans le texte qu'ils doivent lire à voix haute, ils ne savent pas s'ils doivent prononcer le "t" final ou pas. Il y a toujours des hésitations quand il s'agit de problème comme celui-ci. Heureusement, l'enseignante a remarqué ces insécurités et à la fin de la classe elle expliquait les malentendus possibles.

J'ai exclu les réponses b) les liaisons et c) les nasales, parce que ces élèves étaient trop jeunes pour savoir ce que ces termes signifient. Aussi, personne a dit qu'il / elle mélange des mots en français et en anglais.

Les résultats en sixième classe

La classe suivante qu'on a eu l'occasion d'observer était la sixième ; ils ont tout juste commencé leur troisième année d'apprentissage du français. On a remarqué immédiatement que ce groupe avait une très bonne prononciation de certaines spécificités langagières de la langue française. Dans ce groupe, il y avait seulement dix étudiants ; ce fait a contribué à une atmosphère très agréable pendant le déroulement de la classe.

Questions 1, 2, 3 - les enfants ont répondu qu'ils ont 12 ou 11 ans (ça dépend du moment où ils ont commencé à aller à l'école). Il s'agit d'un groupe de six filles et quatre garçons qui ont appris le français depuis leur quatrième année à l'école.

Question 4 – On leur a demandé s'ils apprennent une autre langue étrangère et ils ont répondu qu'ils ont appris l'anglais depuis leur première année à l'école. Il était logique de leur demander s'ils confondent parfois des mots en français avec les mots en anglais ; six étudiants ont répondu qu'ils ne le font pas et quatre ont répondu qu'ils confondent parfois les mots similaires.

Comme on a déjà mentionné; on croit que les élèves ont un vocabulaire anglais beaucoup plus fort en raison du fait que, en particulier en Croatie, toutes les émissions de télévision et les films sont en anglais. Les élèves sont sous l'influence de la télévision et l'internet et inconsciemment ils absorbent certains mots et expressions.

Question 5 – Ils ont tous dit que c'est très important d'apprendre des langues étrangères et les arguments étaient différents : c'est important pour votre carrière professionnelle, c'est important d'être capable de communiquer avec des gens de différents pays, c'est un privilège de pouvoir apprendre des langues étrangères ; ils ont dit aussi que c'est très important d'apprendre des langues étrangères sur le plan personnel pour la culture générale.

Le fait qu'ils ont tous dit que l'apprentissage des langues étrangères est très important est admirable et cela signifie que les enseignants ont souligné cette importance depuis le début de leur processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Question 6 - Cette question était à propos de leur première rencontre avec la langue française. Huit élèves ont eu l'opportunité d'entendre la langue française (principalement grâce à la télévision), deux d'entre eux avaient voyagé en France où ils ont entendu la langue française.

Question 7 - À la question si la langue française est facile ou difficile deux élèves ont dit qu'ils trouvent la langue française assez facile, tandis que le reste du groupe a déclaré qu'il la trouve difficile. C'est probable qu'ils pensent comme cela parce qu'on a eu l'opportunité de voir comment ils comparent l'anglais avec le français. L'anglais étant plus proche d'eux à cause des films et séries anglaises et américaines qu'ils regardent souvent. On peut proposer de s'ouvrir à la culture française en général avec la littérature, la cinématographie et d'insérer ces éléments plus fréquemment pendant le cours du FLE sous la forme de bandes dessinées, d'extraits de livres d'écrivains connus et avec des projections des films français et francophones.

Question 8 - un élève a répondu que la partie de la compréhension est le plus difficile pour lui, cinq élèves ont dit que l'écriture de la langue française est la partie la plus difficile, et quatre d'entre eux ont dit que c'est la prononciation. On peut dire, basé sur ces résultats que quel que soit l'âge des élèves, la prononciation de la langue française et l'écriture présentent presque toujours un problème dans le processus d'apprentissage ou entraîne une incertitude pour les élèves.

Question 9 – on a remarqué que, basé sur leurs résultats, la majorité des élèves préfèrent écouter et regarder le matériel donné plutôt que le lire par eux-mêmes. Encore une fois, sept étudiants ont dit qu'ils préfèrent écouter et regarder quelque chose pendant la classe, et plus tard en discuter ; trois autres étudiants ont dit qu'ils aiment le plus quand ils parlent d'une nouvelle leçon au cours de la classe.

Question 10 – La dixième question portait sur ce qu'ils font quand ils ne comprennent pas quelque chose pendant le cours; que font-ils à ce moment ? Trois étudiants ont répondu qu'ils demandent à leur enseignante sur les malentendus possibles, quatre d'entre eux demandent à quelqu'un assis à côté d'eux, et le reste se concentrent généralement sur le contexte qui les aide à résoudre à leurs possibles incertitudes.

Question 11 – La onzième question a montré comment les élèves n'ont aucune difficulté quand l'enseignante leur demande quelque chose devant la classe; sept étudiants ont dit qu'ils se sentent

à l'aise quand ils doivent répondre à certaines questions ou participer activement au cours de la classe. Trois étudiants ont dit qu'ils ont parfois des problèmes avec la prononciation et que c'est la raison principale pour laquelle ils sont parfois confus quand l'enseignante leur demande quelque chose concernant le sujet qu'on apprend.

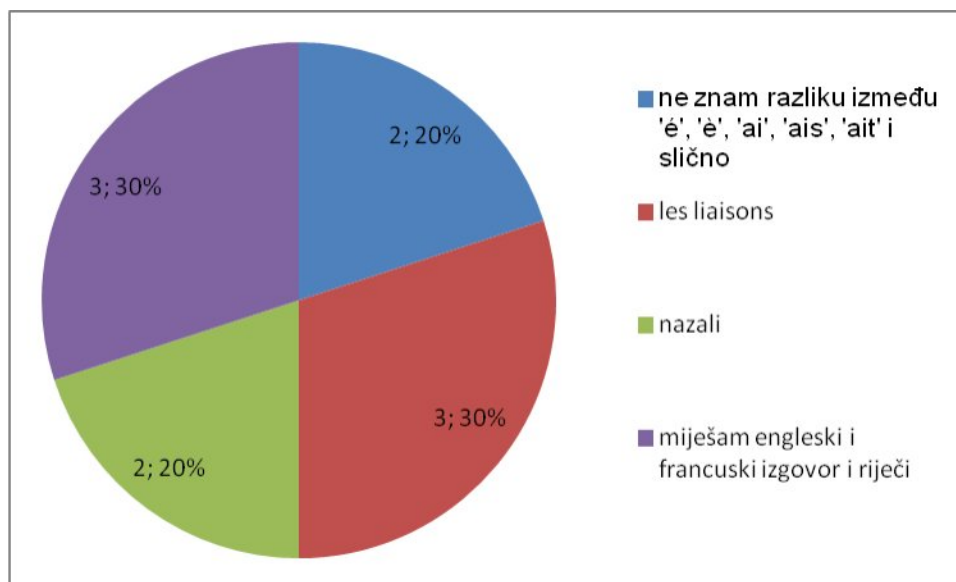
Question 12 - La douzième question était de savoir s'ils posent des questions en langue française ou en langue croate pendant la classe et les réponses étaient: cinq élèves ont dit qu'ils posent des questions en français, et cinq élèves ont dit qu'ils utilisent le croate en posant les questions.

. Ce que j'ai remarqué, c'est qu'avant de demander une certaine question, ils essaient de consulter en silence leurs camarades; ils font un certain effort s'ils ne savent pas comment poser une certaine question par eux-mêmes.

Question 13 - Quatre étudiants ont dit qu'ils ne se sentent pas à l'aise de parler en français au cours de la classe parce que ils ont peur d'être ridiculisé, deux ne sont pas sûrs si leur réponse est correcte alors ils préfèrent ne pas répondre et quatre étudiants ont dit que parfois, ils ne peuvent pas se rappeler d'un certain mot et qu'ils se sentent en ce moment-là incapable de répondre en français.

Question 14 – s'ils font une certaine erreur quand ils parlent en français au cours de la classe de FLE, quatre élèves préfèrent que l'enseignante les corrige immédiatement, le reste du groupe n'aime pas ça parce qu'ils ont tendance à se sentir interrompus et découragés.

Question 15 – Avec les élèves de 12 ans les réponses étaient légèrement différentes si on les compare à notre premier questionnaire réalisé avec les élèves plus jeunes. Nous verrons dans le diagramme quelles sont les difficultés pour ce groupe particulier.



Dans cette classe, les difficultés étaient très claires. Puisqu'il n'y avait pas beaucoup d'élèves dans la classe les résultats ont été encore plus transparents. Les parties les plus difficiles selon la prononciation de la langue française (à leurs avis) sont : b) les liaisons (3 élèves ou 30%) et e) mélange des mots en français et en anglais (3 élèves ou 30%). Ces réponses étaient attendues car on a remarqué qu'ils ne sont pas sûrs des règles concernant la liaison. En outre, le fait qu'ils mélangent des mots français et anglais n'est pas si étrange puisque l'anglais est une langue beaucoup plus présente en Croatie (télévision, radio).

Les deux autres réponses avec lesquelles ils avaient des problèmes sont : c) les voyelles nasales, et g) la différence dans la prononciation entre les terminaisons « -ais » « -ait » « -ai » et les sons « è » et « é ». Les voyelles nasales présentent les difficultés qui sont assez courantes parmi les élèves de tous âges, peu importe combien de temps ils ont appris la langue. La raison est probablement parce que ces voyelles n'existent pas dans la langue croate. J'ai remarqué que certains élèves qui ont l'oreille pour les langues étrangères, dans ce cas particulier pour la langue française, ont moins de problèmes avec la prononciation. Problème assez fréquent quant à la lecture est la différence entre les terminaisons comme "ai" et "ais". Les étudiants ne sont pas sûrs s'ils doivent prononcer le « t » final. Aussi, parfois, j'ai entendu le « i » en « ai » ou « ais ». L'enseignante soulignait et expliquait ces erreurs à la fin de la classe.

Personne n'a dit qu'ils avaient des problèmes avec le "r" français et je suis d'accord; la prononciation était très bien. En outre, ils n'ont pas de problèmes avec la différence entre "ou" et "u", et ils savent très bien la différence entre les mots qui sont masculin ou féminin.

Les résultats en huitième classe

La classe suivante qu'on a choisi d'observer était la huitième; ces élèves ont appris la langue française dès leur première année scolaire. Tout au long du questionnaire nous allons voir leur attitude envers la langue, les difficultés qu'ils ont eu avec la prononciation, la compréhension ou toute sorte de problèmes qu'ils avaient pendant leur processus d'apprentissage de FLE.

Questions 1, 2, 3 – dans cette classe 16 apprenants ont répondu au questionnaire dont 9 filles et 7 garçons. Cela fait huit ans qu'ils apprennent la langue française.

Question 4 - Ils apprennent à la fois la langue anglaise et la langue française depuis le début de l'école primaire. À la question s'ils mélangent des mots en français avec une autre langue qu'ils connaissent, 9 ont répondu qu'ils le font, et 7 étudiants ont dit qu'ils ne font aucun mélange des mots avec une autre langue. Les résultats sont bien attendus ; on a vu plusieurs fois que les élèves connaissent le vocabulaire anglais mieux que le vocabulaire français.

Question 5 - L'importance de l'apprentissage des langues étrangères est confirmée par tout le monde dans la classe. Les raisons étaient assez logique: a) les langues étrangères nous aident à connaître d'autres langues et cultures b) je peux communiquer avec mon ami à l'étranger par exemple c) c'est l'ère d'Internet, si on ne sait pas au moins une langue étrangère, c'est impossible de fonctionner d) c'est important pour la suite de mon éducation et mon avenir professionnel.

On peut voir que les élèves sont conscients de l'importance des langues étrangères dans tous les aspects de la vie quotidienne, professionnelle etc.

Question 6 – La première rencontre avec la langue française pour ces élèves était : a) à l'école ont répondu dix étudiants b) cinq étudiants ont entendu la langue française à la télévision ou sur l'internet, c) un élève a répondu qu'il entendait la langue française d'un ami de la famille qui vivait en France.

Question 7 - Il était encore intéressant de voir la question sur la difficulté de la langue française. Dans cette classe particulière, dix étudiants ont répondu qu'ils trouvent la langue française assez difficile tandis que le reste (six élèves) a répondu que c'est facile.

Les élèves de cet âge-là sont plus conscients sur les difficultés et les complexités d'une langue. C'est peut-être la raison pour laquelle la majorité a dit que la langue française est difficile à apprendre.

Question 8 – les éléments les plus difficiles pour eux dans la classe de FLE sont : neuf élèves ont dit que c'était la partie écriture, cinq élèves ont dit que la partie la plus difficile c'est quand ils doivent communiquer en français au cours de la classe (ils ont dit que c'est assez stressant parce que leur vocabulaire est assez faible), et deux élèves ont dit que c'était la prononciation (ils ont encore des problèmes avec certaines règles françaises. Dans la prochaine partie de la recherche nous allons voir exactement de quoi il s'agit.

Question 9 - la réponse à la neuvième question était à propos de ce qu'ils trouvent le plus intéressant au cours de la classe, deux élèves ont dit qu'ils aiment lire, six élèves aiment quand ils écoutent quelque chose lié à la nouvelle leçon, six autres élèves ont dit qu'ils aiment regarder une vidéo et deux élèves aiment communiquer en français pendant le cours. Personne n'a dit qu'ils aiment écrire quelque chose en français.

Question 10 – La dixième question portait sur ce qu'ils font quand ils ne comprennent pas quelque chose pendant la classe. Quatre étudiants ont répondu qu'ils demandent au professeur s'ils ne savent pas quelque chose, dix étudiants ont dit qu'ils demandent à un ami assis à côté d'eux et deux étudiants ont dit qu'ils essaient de comprendre la signification par le contexte. Personne n'utilise le dictionnaire pendant la classe.

Question 11 - si l'enseignante dit leur nom au cours de la classe afin de répondre à certaines questions liées au thème traité, 4 élèves ont dit qu'ils se sentent bien et confiant, 9 élèves ont un sentiment d'insécurité, deux élèves se sentent mal à l'aise parce qu'ils ne comprennent généralement pas la question et un élève a dit qu'il sait la réponse mais a peur de la mauvaise prononciation.

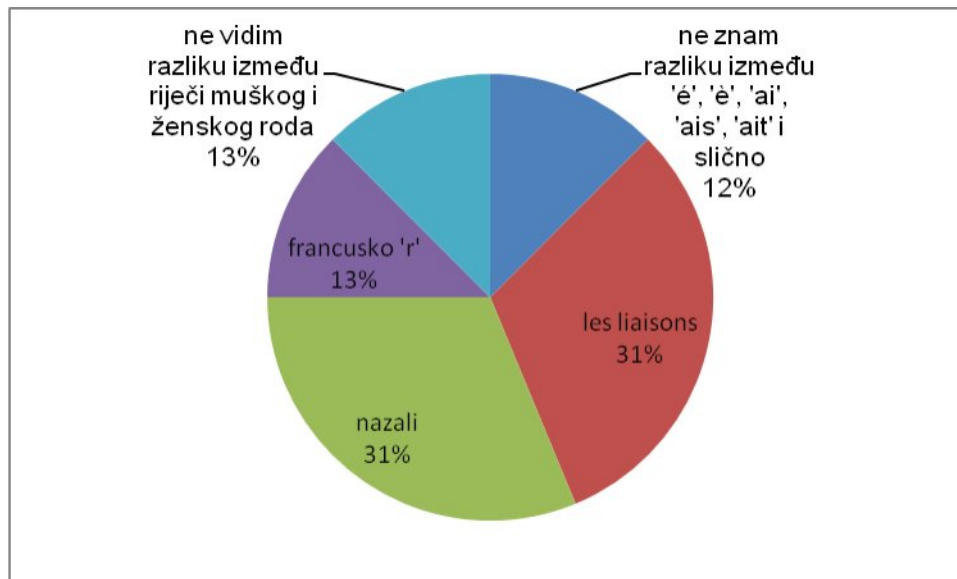
Question 12 - six élèves ont répondu que les questions qu'ils posent au cours de la classe sont généralement en langue française et dix élèves ont dit qu'ils utilisent leur langue maternelle, la langue croate. J'ai remarqué qu'ils utilisent souvent le métalangage dans des situations où ils ne savent pas certains mots en français ou ils demandent à leur enseignante de l'aide pendant qu'ils posent une question.

Question 13 - portait sur les raisons pour lesquelles les étudiants ne se sentent pas l'aise de parler en français pendant la classe. Quatre élèves ont répondu qu'ils ont peur d'être ridiculisés par leurs camarades, deux élèves ont dit qu'ils ne savent pas si leur réponse est correcte – donc ils hésitent à répondre, deux autres élèves ont dit qu'ils ne sont pas sûrs que leur prononciation sera correcte, quatre élèves ne peuvent pas se rappeler les mots en français dont ils ont besoin dans ce moment particulier, et quatre autres élèves ont peur d'être corrigé par l'enseignante.

Je dirais que les élèves de cet âge sont parfois distraits et pas tellement intéressés à participer au pendant la classe. Leurs réponses ont montré qu'ils ont peur d'être ridiculisés s'ils disent quelque chose de mal. Ce n'est pas le cas avec les élèves les plus jeunes avec lesquels j'ai eu l'occasion de travailler.

Question 14 - s'ils font une certaine erreur quand ils parlent en français pendant la classe de FLE, cinq élèves préfèrent que l'enseignante les corrige immédiatement, le reste du groupe (la majorité de 11 élèves) n'aime pas ça parce qu'ils ont tendance à se sentir interrompus et découragés.

Question 15 -



Le questionnaire pour les élèves de huitième classe a montré les problèmes les plus fréquents concernant la prononciation de la langue française. Comme nous pouvons le voir dans le schéma ci-dessus, les problèmes les plus fréquents, selon leur propre jugement, est la prononciation des voyelles nasales (31% ou 5 élèves) et la liaison (quand on doit lier les mots, et quand ça n'est pas nécessaire ; 31% ou 5 élèves)) En parlant avec les étudiants, j'ai vu que parfois le problème n'est pas qu'ils ne savent pas les règles. Il y a des cas quand les élèves ne pensent pas à ce qu'ils lisent ; en ce moment-là ils ne pensent pas aux règles grammaticales ; leur lecture est en fait assez automatique.

Les autres problèmes qu'ils ont en prononçant la langue française sont: le "r" français, ensuite la différence entre les mots masculin et féminin, et la différence entre les accents grave et aigu, et quelques terminaisons que j'écrivais dans le schéma comme « ais », ou « ait ». Personne n'a dit qu'il a des problèmes avec le mélange des mots français et anglais. Ils savent aussi bien la différence entre les sons « ou » et « u ».

7. DISCUSSION

La tradition de l'apprentissage des langues étrangères en Croatie est très longue et importante. Le processus d'apprentissage d'une première langue étrangère commence très tôt dans la vie d'un enfant; dans certains cas, le processus commence avant que l'enfant commence à aller à l'école.

Mais si on doit faire un résumé de l'apprentissage des langues étrangères en Croatie, il faudrait dire que, en général, un enfant commence à apprendre sa première langue étrangère à l'âge de sept ans, au tout début de sa scolarisation. La deuxième langue étrangère est introduite en 4ème classe, et la troisième (facultative) en 1ère classe du lycée.

On a fait ce travail basé sur une recherche pour confirmer ou non les hypothèses que l'on a mis en œuvre au début de ce travail.

On va les mentionner encore une fois : «La langue maternelle (croate) va intervenir dans le processus de l'apprentissage dans la classe de FLE ; les règles phonétiques croates affectent la prononciation correcte de la langue française parmi les élèves pendant le cours de la classe de FLE.

La prononciation sera la partie la plus difficile dans le processus d'apprentissage de la langue française.

Les élèves auront certains problèmes avec le vocabulaire anglais - la langue étrangère la plus représentée en Croatie (dans les médias comme la télévision ou Internet) est l'anglais; les élèves mélangeront les mots anglais et français.

Les différentes compétences linguistiques entre les élèves où la recherche a été faite, leur attitude vers la langue enseignée ; leur âge propre et les années d'apprentissage des langues étrangères, affectent leur attitude vers la langue enseignée, leurs connaissances et leurs compétences actuelles. »

Tout d'abord on veut se référer à la quinzième question, car il est tout à fait important pour le thème traité.

Dans le système vocalique croate, il y a cinq voyelles : a [a], e [é], i [i], o[o], u [ou]. Ils sont prononcés comme ils sont écrits, et c'est la grande différence avec le système vocalique de la langue française.

Conformément à l'hypothèse que certaines voyelles et sons qui n'existent pas dans le système langagier de la langue croate entraînera définitivement une certaine confusion selon la prononciation parmi les élèves en classe de FLE, on peut remarquer que les élèves de troisième classe avaient certains problèmes avec la prononciation des sons comme -é, -è, -ai, -ais, -ait... C'est le cas parce que ces sons (et terminaisons) n'existent pas dans le système langagier croate. C'est pourquoi les élèves avaient des hésitations à prononcer certains mots comme « dansait », « été », « mère » etc. Les élèves devaient s'habituer à un tout autre système de langue et ils devaient apprendre les règles spécifiques de la prononciation française. L'enseignante avait un grand rôle dans les situations où les élèves hésitaient ou ne savaient pas comment prononcer certains mots. Ils avaient aussi la difficulté à prononcer le -u [y] qui n'existe pas dans le système langagier croate ; il est souvent remplacé par -ou [u].

On peut dire que les règles phonétiques croates affectent la prononciation correcte de la langue française parmi les élèves pendant la classe de FLE.

Les réponses à la quinzième question montrent que les étudiants qui sont dans la sixième et la huitième classe avaient des problèmes avec les voyelles nasales. Cela n'étonne pas compte tenu du fait que ce genre de sons n'existe pas dans le système vocalique croate. La majorité des autres problèmes en sixième et huitième classe impliquait les règles concernant les liaisons et le mélange de mots français et anglais. C'est complètement normal que les étudiants avaient des problèmes avec les liaisons parce qu'il n'y a pas de similarités dans la langue croate qui aiderait aux étudiants de comprendre quand et pourquoi les liaisons apparaissent.

Conformément à l'hypothèse « Les étudiants auront certains problèmes avec le vocabulaire anglais ... Les étudiants mélangeront les mots anglais et français. », le mélange des mots de ces deux langues est tout à fait normal puisque les enfants croates sont entourés de la langue anglaise à travers des émissions de télévision, films, internet, et toutes sortes de médias.

La quatrième question se réfère aussi à cette problématique ; selon les réponses la majorité des étudiants de troisième classe ont dit qu'ils ne mélangent pas les mots anglais et français, alors que

les élèves de huitième et sixième classe mélangent les mots français et anglais; on peut confirmer encore une fois que l'âge des apprenants et leurs années d'apprentissage des langues étrangères peuvent affecter leur maîtrise des deux langues et causer des difficultés sous forme de mélanges entre les mots français et anglais au moment de la production orale et écrite.

En continuant, on va comparer et analyser les réponses qui étaient les plus importantes pour notre recherche et les plus courantes dans les trois classes, pour voir si les hypothèses posées sont vraies ou non. C'étaient les questions suivantes : 5, 7, 8, 9, 10 et 12.

« Différentes compétences linguistiques entre les élèves où la recherche a été faite, leur attitude vers la langue enseignée, leur âge propre, les années d'apprentissage des langues étrangères, affectent leur attitude vers la langue enseignée, leurs connaissances et compétences actuelles »

Les compétences et les aptitudes linguistiques entre les élèves de la même classe étaient bien sûr très différentes. Certains élèves étaient très intéressés aux matériels traités, ils ont participé activement au cours de la classe tandis que d'autres étaient indifférents pendant le cours et envers la langue française en général.

La cinquième question portait sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères. Bien qu'ils soient très jeunes les raisons étaient valables et véritables. Les élèves de la huitième et sixième classe, et la plupart des élèves en troisième classe (20 élèves de 26) étaient de la même opinion sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères; les réponses étaient en grande partie identiques : l'importance pour la carrière professionnelle ; pour le futur, la possibilité de communiquer avec des gens de différents pays, c'est un privilège d'apprendre les langues étrangères et la connaissance des langues étrangères est importante sur le plan personnel pour la culture générale.

On peut dire et conclure que l'âge des élèves n'a pas affecté leur opinion sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères.

À la question si la langue française est facile ou difficile (question 7) la majorité des étudiants en sixième et huitième classe ont dit qu'il était difficile d'apprendre le français et la majorité des élèves de la troisième classe ont dit qu'il était facile d'apprendre le français. On pourrait expliquer cela par le fait que les plus jeunes ne pensent pas beaucoup aux difficultés de la langue,

mais ils montrent qu'ils sont curieux de connaître de nouveaux termes. Pendant la classe ils ont exprimé leur intérêt pour chaque nouvelle leçon apprise.

On pourrait dire que les années passées à apprendre la langue française et leur âge réel affectent leur attitude envers la langue. Les élèves plus âgés sont plus conscients de leur obligation envers la langue tandis que les plus jeunes considèrent que le processus de l'apprentissage des langues étrangères est beaucoup plus détendu.

La huitième question portait sur les difficultés les plus courantes que les élèves ont au cours de la classe ; la majorité a dit que c'est l'écriture. Contrairement à l'hypothèse que la prononciation sera la partie la plus difficile dans le processus d'apprentissage de la langue française, les élèves ont dit que c'est l'écriture. La prononciation est aussi difficile pour eux mais on a remarqué que cela dépendait de l'intérêt de chaque apprenant, les fautes possibles peuvent être corrigées très vite si l'individu a le désir et la volonté d'écouter et de participer au cours de la classe.

Les réponses à la neuvième question (que trouvent-ils le plus intéressant au cours de la classe de FLE?) montrent ce qu'on sait déjà : les élèves aiment en général quand on regarde les matériels ludiques pendant le processus d'apprentissage ainsi que les enregistrements audio et vidéo. C'est une manière d'éviter la passivité possible au cours de la classe ; les élèves restent en attention pendant l'apprentissage d'une nouvelle leçon et ce sont les éléments qu'ils trouvent le moins ennuyeux. On peut voir que tout au long de l'expérience de l'apprentissage institutionnalisé la chose la plus importante est d'inclure les élèves pendant le cours autant que possible.

La dixième question montre que leur âge propre affecte leur comportement dans la classe de FLE, ce qui confirme l'hypothèse encore une fois. Cela veut dire que, selon les résultats, les élèves de troisième classe sont assez spontanés et détendus, par rapport à leurs camarades de la sixième et huitième classe. S'ils ont des questions ou mal compris, ils n'hésitent pas à demander à leur enseignante, tandis que leurs camarades aînés ont certains problèmes et certaines difficultés concernant leur prononciation ou constructions grammaticales.

La douzième question était essentielle afin de voir si les élèves utilisent le croate ou le français en posant les questions au cours de la classe de FLE. Ils utilisent parfois le croate et parfois le français ; quand ils veulent demander quelque chose de simple, ils utilisent la langue française; quand il y a quelque chose plus compliqué à dire ou demander, ou quand ils doivent expliquer

quelque chose ils ont tendance à utiliser leur langue maternelle. Peut-être doit-on mentionner seulement le fait que la majorité des élèves en troisième classe a dit qu'ils utilisent le français en posant les questions. Malgré le fait que les élèves de la huitième classe ont sans doute mieux connaissance de la langue française, la majorité dans cette classe-là a dit qu'ils utilisent la langue maternelle dans la plupart de cas. La langue maternelle donc intervient dans le processus de l'apprentissage dans la classe de FLE, et on doit dire qu'on a l'impression qu'il en est ainsi en particulier dans la huitième classe. Cela est dû à leur manque d'intérêt à cause de leur âge situé en plein dans l'adolescence.

On peut donc conclure les hypothèses suivantes des réponses données :

« La langue maternelle (croate) va intervenir dans le processus d'apprentissage dans la classe de FLE ; les règles phonétiques croates affectent la prononciation correcte de la langue française parmi les élèves au cours de la classe de FLE.

Les élèves auront certains problèmes avec le vocabulaire anglais - la langue étrangère la plus représentée en Croatie (dans les médias comme la télévision ou Internet) est l'anglais; les élèves mélangeront les mots anglais et français.

Différentes compétences linguistiques entre les élèves où la recherche a été faite, leur attitude vers la langue enseignée, leur âge propre, les années d'apprentissage des langues étrangères, affectent leur attitude vers la langue enseignée, leurs connaissances et compétences actuels. », sont valables et correctes.

L'hypothèse que n'était pas confirmée dans ce questionnaire-ci était celle que « la prononciation sera la partie la plus difficile dans le processus d'apprentissage de la langue française ». Les élèves ont dit que la chose la plus difficile pour eux, tout au long d'apprentissage de la langue française était l'écriture.

8. CONCLUSION

On a posé dans l'objectif de cette recherche quelques questions comme : si l'élève a des problèmes concernant la phonétique française, dans quelle mesure cela affecte la communication dans la classe? Comment cela affecte la confiance en soi? Et bien sûr, si nous remarquons qu'une erreur a été faite devrions-nous la corriger tout de suite ou pas? Dans le questionnaire donné on a reçu les réponses qu'on utilisera pour la conclusion.

On peut conclure sans doute que pour les élèves croatophones la phonétique française présente une barrière quand on parle de la communication dans la classe. La communication pendant la classe est parfois plus lente qu'elle pourrait effectivement être en raison de certaines insécurités phonétiques que les élèves ont et sentent. Selon les réponses à la onzième question on peut remarquer que les élèves en huitième classe montrent les plus insécurités et c'est pourquoi ils refusent ou ils ne se sentent pas à l'aise de parler devant leurs camarades et devant l'enseignante. Les élèves en troisième classe par contre, se sentent très bien quand l'enseignante les demande quelque chose en langue française au cours de la classe. En sixième classe les réponses étaient similaires comme dans la troisième classe; les élèves sont beaucoup plus détendus et spontanés que dans la huitième classe.

Question treize portait sur les raisons pour lesquelles les étudiants ne se sentent pas à l'aise de parler en langue française pendant la classe. Les réponses les plus fréquentes en troisième classe étaient qu'ils ne savent pas si ce qu'ils vont dire est grammaticalement correct et qu'ils ont des problèmes avec la prononciation de certains mots. Dans la sixième classe les élèves ont peur d'être ridiculisés ou ils ne peuvent pas se rappeler d'un certain mot. Ils se sentent en ce moment-là incapable de répondre en français. Dans la huitième classe les réponses étaient très différentes, mais la majorité a répondu qu'ils ont peur d'être ridiculisés par leurs camarades, qu'ils ne peuvent pas se rappeler les mots en français dont ils ont besoin dans ce moment particulier et qu'ils ont peur d'être corrigés par l'enseignante.

Ces réponses étaient importantes de voir, afin que nous puissions avoir une meilleure idée de ce que sont les problèmes les plus fréquents dans les classes analysés. Selon les réponses données on a vu quelles sont les raisons pour lesquelles les élèves parfois n'ont pas la confiance en soi.

Manque éventuel de connaissances langagières ou certaines insécurités qu'ils ont, réfléchit sur l'activité général pendant le cours et c'est pourquoi l'enseignant a un rôle très important dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Il faut faire tout ce qu'on peut pour rendre l'atmosphère dans la classe aussi détendu et agréable que possible. Les élèves doivent être à l'aise pour qu'il puisse donner le meilleur pendant la classe sans les soucis supplémentaires. Si l'enseignant et d'autres élèves assurent une très bonne ambiance dans la classe, la productivité sera à un niveau plus élevé.

On doit se référer aussi sur le problème si on doit corriger l'élève tout de suite quand on remarque qu'il a fait une faute ou non. Il était très clair que si l'enseignant interrompt l'élève pendant qu'il lit un texte ou il répond à une certaine question l'élève se sent dans certains cas confus et timide. C'est à l'enseignant de voir ce qu'il devrait corriger immédiatement et ce qu'il ne devrait pas. Si le l'élève lors de la lecture répète la même faute encore et encore - l'enseignant doit intervenir. Si l'élève dit quelque chose de mal mais il commet la faute à cause de la fatigue ou une autre raison, l'enseignant doit le laisser finir et peut-être dit quelque chose après que l'élève finit.

Le processus d'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas facile en aucune façon, surtout si la langue maternelle et la langue étrangère qu'on veut apprendre sont complètement différentes. Phonétique française est tout à fait unique et très difficile; il y a beaucoup de choses qu'une personne doit faire attention. C'est très important de savoir que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère exige un certain niveau de dévouement et l'engagement. Ces types de recherche sont très important de voir quelles sont les choses les enseignants devraient prêter attention au cours de la classe. On devrait avoir à l'esprit que peut-être la chose la plus important est de maintenir une ambiance conviviale dans la classe et parmi les élèves. De cette façon, les élèves seront à l'aise et le niveau de tension sera à son point le plus bas, ce qui se avère être très important pour la productivité et l'activité des élèves.

9. BIBLIOGRAPHIE :

1. Besse, H., Porquier, R. (1991) : *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier/CREDIF, « LAL »
2. Corder, S.P. (1980) : *Que signifient les erreurs des apprenants ?* Langages n. 57, Paris. Armand Colin
3. Coste, D., Galisson R. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette
4. Dabène, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, « F »
5. Desnica – Žerjavić, Nataša (1996) *Phonétique française*, Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
6. Grammont, Maurice (1976) : *Petit traité de versification française*, Paris. Armand Colin
7. Marquillo Larruy, Martine (2003) : *L'interprétation de l'erreur*, CLE International, Paris
8. Martinet, Andre (1971) : *La prononciation du français contemporain*, DROZ, Genève.
9. Sten, H. (1969) : *Phonétique française*, Munksgaard, Copenhagen.
10. Martinez, P., (1999) *Dossier présenté en vue de l'habilitation a diriger des recherches*, Nanterre.
11. <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html>

10. ANNEXES

Le questionnaire

- 1) Imam ____ godina.
- 2) Spol a) žensko b) muško
- 3) Učim francuski jezik _____ godina.
- 4) Koje još strane jezike učiš? Koliko dugo? Da li ti se miješaju riječi francuskog i drugog stranog jezika?
- 5) Važno je učiti strane jezike.(Zašto da? Zašto ne?) a) da b) ne
- 6) Prvi put sam se susreo/susrela s francuskim jezikom (napiši gdje – u školi, na televiziji, na internetu, imam daljnju/bližu obitelj u francuskoj) :
- 7) Mislim da je francuski jezik : a) težak b) lagan
- 8) Najteže na satu francuskog jezika mi je : a) pisanje b) čitanje (izgovor) c) razumijevanje d) komunikacija
- 9) Najzanimljivije na satu francuskog jezika mi je kada : a) čitamo b) slušamo c) gledamo d) komuniciramo e) pišemo
- 10) Kada ne shvatim nešto tijekom sata ja : a) pitam za objašnjenje profesoricu b) pričekam kraj sata pa pitam nekoga od kolega c) potražim značenje riječi u rječniku d) pokušam shvatiti značenje kroz kontekst
- 11) Kada me profesor na satu prozove da odgovorim na pitanje, osjećam se : a) odlično jer znam što me pita i znam odgovor b) nesigurno c) nelagodno jer ne razumijem što me pita d) znam što bih rekao ali me strah nepravilnog izgovora
- 12) Pitanja koja postavljam na satu obično su : a) na francuskom jeziku b) na hrvatskom jeziku

13) Ponekad mi nije ugodno pričati na francuskom jeziku tijekom sata jer : a) bojim se da ću biti ismijan/a od strane svojih vršnjaka b) nisam siguran/sigurna da je ono što ću reći točno c) ne znam kako točno izgovoriti određene riječi d) ne mogu se odmah sjetiti potrebnih riječi e) strah me da me profesorica ne bi ispravljala pred čitavim razredom i time me osramotila

14) Ako učinim pogrešku prilikom izgovora neke riječi draže mi je da me profesorica : a) ispravi odmah b) ne ispravi odmah

15) Prema tvom mišljenju, što je najteže i na što treba posebno paziti prilikom izgovora francuskih riječi i rečenica a) francusko « r » b) les liaisons c) nazali d) razlika između francuskog « u » i « ou » e) miješam engleski i francuski izgovor i riječi f) ne vidim razliku između riječi muškog i ženskog roda g) ne znam razliku između « é », « è », « ai », « ais », « ait »...

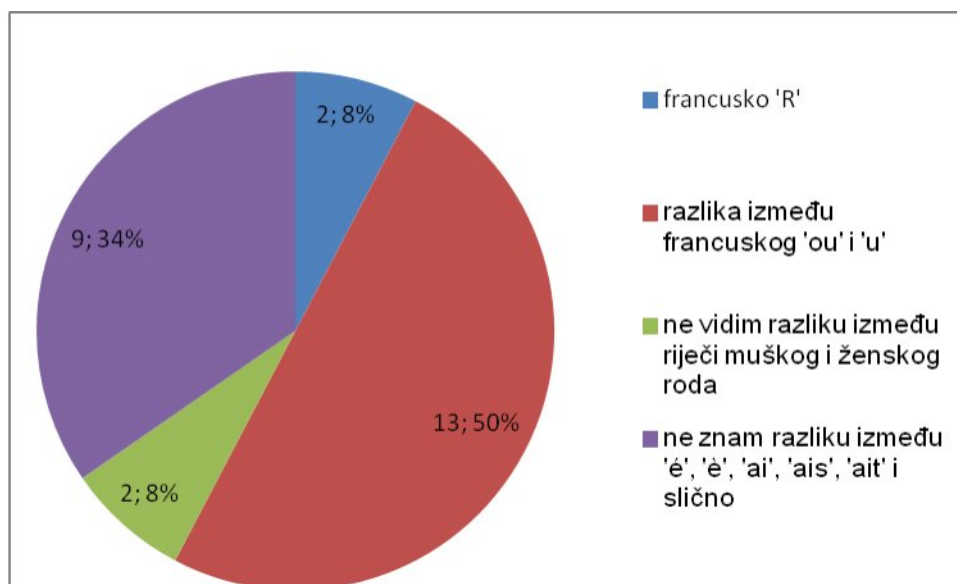
Tableau1 (H. Sten, 1969 :14)

Lieu d'articulation	Voyelles palatales		Voyelles vélaires	
Position des lèvres	Non arrondie	Arrondie	Non arrondie	Arrondie
Voyelles fermées	i	y		u
Voyelles mi- fermées	e	ø (ə)		o
Voyelles ouvertes	ɛ	œ		ɔ
Voyelles très ouvertes	a			ɑ

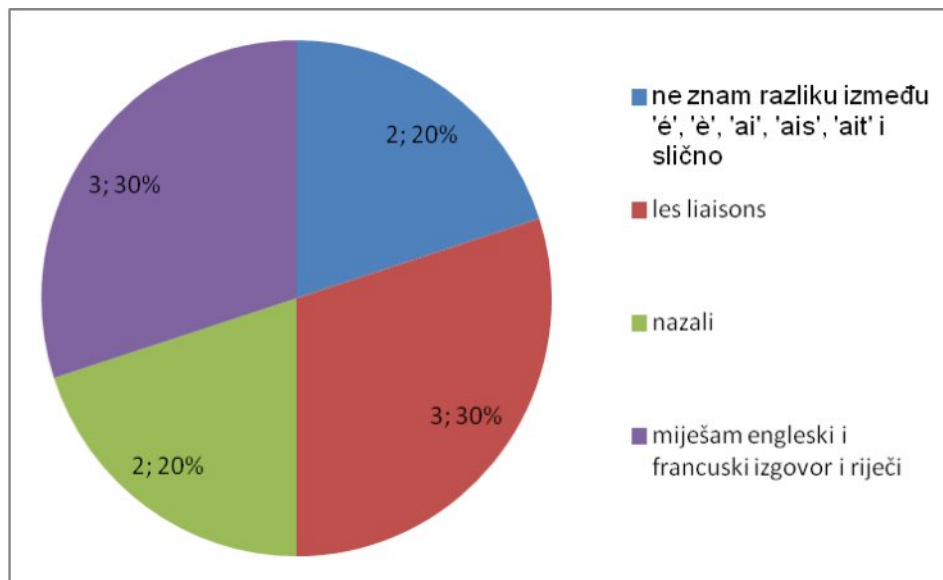
Tableau2 (H. Sten, 1969 :42)

	I	II
bilabiales	B	P
dentales	D	T
vélaires	G	K

Le schéma de la quinzième question en troisième classe



Le schéma de la quinzième question en sixième classe



Le schéma de la quinzième question en huitième classe

